المملكة المغربية
جامعة محمد الخامس
منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط
سلسلة: ندوات ومناظرات رقم 24



نظرية التلقي

إشكالات وتطبيقات

نظرّية التّلقّي

اشكالات وتطبيقات

❑ رقم الايداع القانوني : 236 / 1993
❑ رقم التسلسل الدولي : 0377 / 1113
❑ ردمك 9981-825-00-X
❑ تصفيف وتصميم : الشركة المغربية للطباعة والنشر
43، شارع أبو فارس المريني الطابق الثالث -الرباط -
❑ الفاكس : 766055
❑ الهاتف : 23-70-70/25-70-70
مطبعة النجاح الجديدة
الدار البيضاء

المحتويات

استهلال

حينما اخترنا أن يكون موضوعا "للملتقى" نظرية التلقي لم تكن مبادرتنا بدافع التقليد الأعمى أو بدافع التظاهر بمعرفة ما يروج في الأوساط الثقافية والجامعية من جديد المناهج، وإنما كان اختيارنا مبنيا على اقتناع للإسهام الحقيقي الذي جاءت به هذه النظرية، في مجال التأريخ للأدب وتأويله وإبداعه.

ليس جديدا أن يقال : إن نظرية التلقي نشأت من حوار عميق مع المناهج التي هيمنت بعد الحرب العالمية الثانية كالشكلانية والبنيوية والسيميوطيقا ونظرية التواصل والمقاربات الماركسية والتحليل النفسي للأدب، ومع الخلفيات الابستمولوجية والفلسفية والإديولوجية التي وراء تلك المناهج . ومعلوم أن الشكلانية والبنيوية والسيميو طيقا ركزت على إبراز آليات اشتغال النص وتوالد معناه بصرف النظر عن إحالاته ودلالاته، وأن المقاربة الماركسية وماإستوحي منها حاولت أن تبين العرى الوثيقة بين النصوص الأدبية وبين الطبقات الاجتماعية التي أنتجتها وصارت سندا لها. كما أن التحليل النفسي للأدب بقي موضوع بحثه الأساس هو تحليل الإواليات النفسية للذات المبدعة.

وليس جديدًا، أيضًا، أن يقال : إن نظرية التلقي محاولة توفيقية بين بعض المفاهيم الموجودة في النظريات المذكورة. فقد انتقت حياة شروط إمكان إنتاج النص، وحياة النص، وحياة تداوله لتجعل منها التالوث المؤسس للظاهرة الأدبية . وبناء على هذا الانتقاء ارتأت أنه لايمكن أن يقام بعملية تأويلية مقبولة بدون الربط بين العناصر الثلاثة ؛ فالمجتمع يكتب في النص، والنص يكتب في المجتمع، والمجتمع أو شرائح منه تكتب في تلقي النص، والحث على أن تلقّي النص يجعل منه كينونة ووجودا متجددين إذ يتلقى في سياقات مختلفة وأزمنة متنوعة ومن قبل متلقين متعددين،

وإلحاحها على التلقي جعل النص يتأسس على أنطولوجيتين: أنطولوجية التناص بما يقتضيه من هدم وبناء وإعادة بناء لنصوص سابقة ومعاصرة، وأنطولوجية التلقي بما تقتضيه من قراءات بحسب الأمكنة واللحظات وأنواع القراء.

وليس جديدا، أيضا، أن يقال إن نظرية التلقي تتقاطع مع مجموعة من النظريات المعاصرة كعلم النفس المعرفي والذكاء الاصطناعي والتفكيكيّة. وإذا ما حاولنا تصنيف نظرية التلقي إلى تيارين رئيسيين هما: النظرية التفاعلية والنظرية التشييدية المتطرفة فإن الباحث يجد علم النفس المعرفي والذكاء الاصطناعي - في مقاربتهما لتلقي النصوص وتأويلها - يكونان امتدادا طبيعيا للنظرية التفاعلية، ويلفي التفكيكية تتقاطع مع التشييدية وخصوصا مع الاستراتيجية التنازلية.

هكذا، إذن، نظرية التلقي نشأت متفاعلة مع مناهج متعددة وهي تتفاعل الآن مع مناهج متعددة مما يحتم تبيان موقعها وخصوصيتها ومداها وحدودها، ولذلك، فإن المناقشات جارية الآن حول نجاعتها في التأريخ للآداب العالمة والشعبية، كما أن المناقشات جارية حول ضروب المتلقين: المبتدئين والخبراء، وحول حقوق النص وحقوق المؤول، أي حول قيود التأويل وحدوده.

حاولت أبحاث الملتقى أن تلامس أهم المكونات والإشكالات التي أشير إليها: أسسا وتعالقا وتوظيفا وحدودا؛ فمن حيث أسسها وتعالقها أشارت بعض الأبحاث إلى علاقتها بالمادية التاريخية وعلم الاجتماع والتحليل النفسي والتواصل والسيميوطيقا، وإلى استنادها إلى الفلسفة الظاهراتية والتأويلية الجديدة. وإذا ماكانت نشأتها على يد "ياوس" و"أيزر" فإنها انتشرت بعد ذلك في جميع أنحاء العالم توازيها وتُتَمِّمُهَا مقترحات نظرية أخرى مثل مقترحات "ڤان دايك"، و"إيكو"، واستراتيجيات علم النفس المعرفي والذكاء الاصطناعي: الاستراتيجية التنازلية والإستراتيجية التفاعلية.

تتقاطع نظرية التلقي وتتفاعل مع نظريات أخرى. وقد يتحول هذا التفاعل إلى سطو من قبلها على كثير من مفاهيم النظريات الأخرى أو إلى اندماجها ضمن تلك النظريات مما يجعلها تفقد هويتها وموقعها. وهذا الإشكال يحتم اللجوء إلى الإبستمولوجية المعاصرة التي تحلل العلائق بين النظريات وتداخل المجالات النظرية

لأن هناك أكثر من بحث يعكس هذا التداخل مما قد يجعل بعض القراء يعتقد أن ليس هناك فرق ملموس بين نظرية التلقي ومقترحات النظريات الأخرى.ولكن الرجوع إلى الخلفيات الإبستمولوجية والفلسفية يُبين وجود فروق أساسية كما أن كثيرا من المفاهيم مختلفة . ولكن المجسرين بين المجالات النظرية هم الذين يوقعون بعض القراء في هذا الاشكال . فهم ألحقوا نظرية بنظرية عن طريق الاستعمال الإستعاري للمفاهيم (مفهوم أفق الانتظار ومفهوم الإطار . . .)

كما أن أبحاثا أخرى عزت هذا التفاعل الذي يكاد يصير اندماجا إلى جزئية نظرية التلقي . فهي وإن قدمت مقترحات مفيدة للتأريخ الأدبي من خلال تعدد القراءات، ولتأويل النصوص، وإن اعتمدت على ميراث فلسفي ثري وعميق فإنها من الناحية المنهاجية والإجرائية قاصرة بالقياس إلى إنجازات السرديّات والسيميوطيقا وتحليل الخطاب . . . هي نظرية الخطاطات العامة وليست نظرية للغوص في دهاليز النصوص ومنعرجاتها .

على أن تفاعلها مع غيرها أغناها وأدام حياتها، فقد انتقلت من الخطاطات العامة، ومن تلقي النصوص بكيفية فيها كثير من الحرية إلى الدراسات التجريبية التي تنطلق من الإشكال والفرض وتحديد المنهج والاعتماد على عينات من القراء ذوي أعمار مختلفة واستعمال الطرق الإحصائية للوصول إلى النتائج .

حاولت الأبحاث المنشورة في هذا الكتاب أن تتعرف على نظرية التلقي وأن ترصد تطورها عبر مفاهيمها الذاتية والمستعارة، وأن تستفيد منها في التأريخ للأدب وتأويل النصوص والكشف عن إوالياته لدى المبتدئين والخبراء، كما اجتهدت هذه الأبحاث أن تستكشف حدود النظرية وتعالقاتها وتفاعلاتها .

نظرية التلقي
والنقد الأدبي العربي الحديث

أحمد بوحسن
كلية الآداب ـ الرباط

وضع المشكل

ترتبط نظرية التلقي بالصيرورة التاريخية التي عرفها الفكر الألماني في المستوى الأدبي والنقدي. وليس معنى هذا أن التلقي مختص بألمانيا وحدها دون غيرها من الآداب الإنسانية الاخرى. إلا أن القصد الفلسفي والنظري الذي اتخذته نظرية التلقي في ألمانيا، وما نتج عن ذلك من فرضيات نظرية وممارسات تطبيقية، هو الذي جعل من المانيا المرجع الأساسي في تلك الفعالية النظرية؛ بل وفرضت نفسها في تاريخ الفكر النظري الأدبي والنقدي المعاصر، وفي تاريخ المناهج النقدية المعاصرة كذلك. وعليه فإن كل الدراسات التي تهتم بموضوع نظرية التلقي لابد وأن تمر عبر إنجازات المدرسة الألمانية في ذلك.

كيف يمكن للباحث في تاريخ الأدب والنقد الأدبي والبحث الأدبي العربي عامة أن يتعامل مع هذا الإجراء النظري، وما نتج عنه من ممارسات واستنتاجات هامة عرفت طريقها في مسالك تاريخ الآداب الألمانية والأوربية، وفي نصوص وظواهر أدبية محاطة بمختلف الإنجازات النظرية المتراكمة حولها وفيها؟

هل يكفي الاطلاع ومعرفة تلك النظرية في بنيتها الخاصة، وفي مراجعها المركزية المحددة: مثل بعض المصادر التي تجمع إليها خلاصة تجربة طويلة، وتناقش آراء وكتبا كثيرة في سياق تاريخها المتداخل مع مختلف العلوم الإنسانية والعلمية والاجتماعية

وغيرها. هل يكفي "إتقان" أو القيام بإنجاز سليم لنظرية ما أو فعالية معرفية ما، وخاصة في مجال الدراسات الإنسانية والفنية والجمالية، والارتياح إلى محاكاة نظرية في خطوطها العامة والمجردة. دون اعتبار التاريخ والسياق والاوضاع الابستمولوجية والفلسفية والتقاليد التي سكنت وتسكن ذلك الفعل الإنساني الذي يعطينا شيئا كثيرا أو قليلا حسب تموضعنا منه. وقدرتنا على النفاذ إلى مختلف ضوابطه ومكوناته وامتداداته.

إن البحث بأدوات منهجية وتصورات نظرية خارجة عن صيرورة تاريخ معرفتنا العربية، يتطلب إدراكا عميقا للبعد الإبستمولوجي والسياق المعرفي للعملية التي نهدف إلى استنباتها أو تأصيلها في أنساق معرفتنا الأدبية والنقدية، بحيث نستوعبها ونتمثلها بشكل يغني عالمنا النظري والمنهجي في فعلنا الأدبي. أكيد أنه لا يغرب عنا هنا البعد المقارن في مثل هذه العملية التي نتبعها في المجالات الحديثة والمعاصرة بل وكل ما يتعلق بالحداثة في مفهومها الواسع. ومن المفيد هنا أن أشير إلى ما جاء في مقالة هامة لإيفس شوريل Yves Cherre (Degrés:39-40,1984) تحدث فيها عن آفاق مقارنة للتلقي رأيت بعض ما جاء فيها يفيدنا في عملنا هذا. وهكذا يرى أن التلقي المقارن يقوم على متطلبات أساسية هي:

1 - المطلب الاول، وهو الالتقاء بين ثقافتين، وأن تلقي العمل الأجنبي يختلف عن تلقي العمل الوطني، وأن مواجهة العمل الأجنبي يفترض دائما تقريبا تعبئة وتحقيقا لمجموع ثقافة الذي يواجه العمل المقصود. فلابد من مراعاة كل الخطابات النقدية والخطابات المصاحبة أو تلك التي وضعت حول العمل الأجنبي.

2 - المطلب الثاني، وهو الأفق التاريخي. لقد تعودت الدراسة المقارنة أن تعمل على مستوى التواقت. والتاريخ حاضر في كلتا الحالتين. ومن هنا لم تتمكن الدراسة المقارنة من الانسجام مع التلقي ذي طبيعة ظاهراتية خاصة. لأن النص عند الظاهراتيين لايوجد إلا حينما يتحقق أو يصبح راهنا. ولهذا يجب تبني وجهة نظر المؤول بالضرورة، لأن نظرة المؤول مرتبطة بنصه هو وبتدخلاته المحكومة بمكوناته الثقافية والمعرفية الخاصة، التي قد لا تنسجم وتأويل المقارن أو ثقافته.

3 - المطلب الثالث ، هو القارئ. فالمقارن يهتم بقراء واقعيين، ويهتم بالجمهور الذي له وجود، والذي يمكن تعريفه. وهنا نلمس سوسيولوجية الأدب بمفهوم اسكاربيت لا بمفهوم كولدمان. فالقارئ هنا لا يستخرج من النص بل من الواقع الذي ينتمي إلى مجموعة اجتماعية، وعلاقتهم بالتقاليد الأدبية. ولكن كيف الوصول إلى هؤلاء القراء. المنظرون الألمان لا يقدمون لنا جوابا الآن عن ذلك. وهذا لا يهمهم، ولكن هذا يهم ما كان يعرف بجماعة برلين. (نومان...). فالتلقي هنا لايمكن حصره في القراءة، لأن الكتاب أولا هو شكل، مادة تدور، تنتقل. فالكتاب مادة استهلاكية، له قيمة في السوق، بل مادة تسوق ، إلى جانب القيمة الجمالية. وهذه الأمور كلها مجتمعة من الصعب التأكد من دور كل هذه العناصر التي تعتبر " خارج - نص " وليست نصا، ولكنها هي الموجهة إليه بالضرورة.

هل يمكن الاطلاع على نظرية التلقي في مستوياتها المختلفة: مستوى أصولها وأعلامها ومكوناتها، وتتبع ممارستها ونتائجها، والنقاشات التي صاحبتها سواء في ألمانيا أو خارج ألمانيا؟ وبمعنى آخر هل يمكن التوصل إلى ضبط نظامها الخاص والأنظمة النقدية التي نتجت عنها؟ وهل سنكتفي بالوقوف عند الفهم في بعده الإبستمولوجي كما هو عند بول ريكور. P. Ricoeur، وليس في بعده الاجتماعي كما هو عند كولدمان، وتبني النتائج النقدية التي توصلوا إليها هناك؟ أو أننا نستطيع تجاوز ذلك إلى إنتاج نقدنا الخاص ومعرفتنا النقدية التي تغني نظامنا النقدي والمعرفي، ونساهم بدورنا في النظام النقدي الإنساني عامة...

سنحاول هنا أن نقوم أولا بعملية الفهم، بالمعنى الذي يقول به K. Eibl وهو إعادة بناء كيف أن الآخر يربط الوقائع بواسطة افتراضاته هو لحل مشكل ما. ونقوم ثانية بعملية التفسير التي تقوم على ربط الوقائع بواسطة افتراضاتنا الخاصة (Degrès, 39/40, 1984: 216). كما سنعمد إلى تبني البعد الإبستمولوجي المقارن الذي أشرنا إليه من قبل وقد يسمح لنا هذا الإجراء المنهجي بوضع افتراضات يستجيب فيها النقد الأدبي العربي الحديث لنظرية التلقي أو لبعض جوانبها.

- مستوى التداول لمصطلح التلقي

إذا قمنا ببحث معجمي فقط لنرى إلى أي حد اكتسب مصطلح التلقي بعده التداولي في بعض الأنظمة الثقافية ، فإننا سنجده قد أخذ بعده النظري والجمالي في المعاجم الألمانية الحديثة المتداولة بشكل واسع في حين بقي محصورا في الأوساط العلمية والأكاديمية في الدراسات الفرنسية والأنجلو أمريكية . أما الدراسات العربية فمازال حديث العهد بها .

إذا نظرنا إلى المعاجم العربية قديمها وحديثها فإننا لا نجد لمصطلح التلقي سوى مفهوما لغويا يفيد الاستقبال أو الأخذ أو التعلم أو التلقين . ولا يمكن أن نطلب من معجم عربي أكثر من ذلك مادام التلقي محكوما بما جاء في لسان العرب ، وقد يكون ذلك من مهمة المعاجم الخاصة الحديثة لتنتقل بمفهوم التلقي من مستواه المعجمي الذي عبرت عنه المعاجم العربية القديمة إلى المستوى الحديث الذي اكتسب بعدا نظريا وجماليا ، وحتى المعاجم الحديثة لن تستطيع القيام بذلك ما لم يفرض المصطلح - التلقي - نفسه في الدراسات النظرية والنقدية العربية المعاصرة . . .

وقد لا تختلف المعاجم الفرنسية عن المعاجم العربية في شأن مصطلح التلقي بحيث مازالت تحتفظ بدورها بالمفهوم اللغوي للتلقي ، ولا تتحدث عن مفهومه النظري والجمالي كما هو الشأن في المعاجم الألمانية خاصة . فبالرجوع إلى المعاجم الفرنسية الأساسية أو الموسوعات المعروفة بل وحتى بعض المعاجم الخاصة بالمصطلحات الأدبية أو اللسانية أو النقدية الحديثة ؛ فإننا لا نجد فيها ذكرا لمصطلح التلقي بمفهومه النظري الحديث . وخلاصة ما جاء في المعجم الفرنسي ، هو أن التلقي مازال كلمة تفيد فعل الاستقبال والترحاب والاحتفال والاحتفاء . ولا نجد فيه ما يشير إلى معنى جمالية التلقي أو نظرية التلقي بصفة عامة . في حين أننا نجد تفصيلا للتلقي في مفهومه العلمي الدقيق ؛ في مجال الكهرباء أو تأويل الإشارات الصوتية أو الضوئية .

لقد بدأ الاهتمام بالتلقي بمفهومه النظري والجمالي منذ أواخر السبعينات حيث ترجمت بعض أعمال المنظرين الألمان ، وظهر الاهتمام بنظرية التلقي في مجال الدراسات المقارنة المحدودة ، ثم ظهرت أعداد خاصة من المجلات الفرنسية الاكاديمية اهتمت بالموضوع . بل ظهرت مجلة مختصة تدعى "الأعمال الأدبية والنقد ، Oeuvres et

Critiques، سنة 1976 . وخصصت بعض أعدادها لنظرية التلقي(77 - 1978) . بل وضعت بيليوغرافية هامة للأبحاث المنجزة حول نظرية التلقي إلى أواخر السبعينات . وتقع في عدة مئات من الأبحاث المنجزة بمختلف اللغات .

ويمكن أن نقول نفس الشيء بالنسبة للمعاجم الأنجلو أمريكية فيما يتعلق بمصطلح التلقي، وإن كان الأمر يختلف هنا نسبيا، لأن المعاجم النقدية والمصطلح المتداول عندها هو مصطلح "استجابة القارئ . . «Reader Response» . وهو مصطلح له تاريخه في الثقافة النقدية الانجلو أمريكية . ولن يصبح مصطلح «التلقي» متداولا عندها إلا عندما تترجم الأعمال الألمانية وتهتم الأكاديمية الأمريكية بهذه النظرية بشكل يبين أهميتها وحدودها .

فبالرجوع إلى الموسوعة البريطانية والمعجم الانجليزي أكسفورد والمعجم الأمريكي ويبستر، وحتى بعض معاجم المصطلحات النقدية، فإننا نجد فيها مصطلح التلقي غائبا في مستواه النظري كما ورد في المعاجم الألمانية .

غير أن الاهتمام بنظرية التلقي قد وجدت مكانتها الخاصة في الدراسات الأنجلو أمريكية، والأكاديمية خاصة . ولا أدل على ذلك من تلك الدراسات والأبحاث التي ناقشت منذ السبعينات آراء المنظرين الألمان . فظهرت بذلك أعداد كثيرة، ولازالت، من المجلات والدوريات والأبحاث التي ناقشت نظرية التلقي في مختلف جوانبها، وأصبحت مرجعا أساسيا في ذلك .

أما إذا رجعنا إلى المعاجم الألمانية الحديثة فإننا سنجد فيها كلمة التلقي ومصطلح التلقي في آن واحد . فهي تذكر الدلالة اللغوية العامة للكلمة التي تفيد الاستقبال والاحتفال، مثل التي نجدها في المعاجم العربية والفرنسية والانجلو أمريكية . وهكذا يمكن أن نعود إلى معجم ألماني عام لسنة 1989 لنجد فيه كل مواصفات كلمة التلقي من حيث أصلها اللاتيني والمعاني التي تشير إليها : ولكنه يضيف فيتحدث عن مصطلحي «جمالية التلقي» ومصطلح «تاريخ التلقي» . ولعل في هذا ما يشير إلى تداول مصطلح جمالية التلقي ومصطلح تاريخ التلقي في اللغة الألمانية وفي حقلها المعرفي العام . ويمكن تفسير هذا بأن التلقي قد اكتسب مفهوما نظريا جديدا في نسق الفكر الألماني المعاصر، وقبل أن يأخذ مثل ذلك في أنساق المعرفة الانسانية الاخرى .

ولعل فيما ذكرنا ما يبرر الاهتمام بالمدرسة الألمانية في نظرية التلقي وجمالية التلقي، ولو أن بعض الدراسات الفرنسية حاولت أن تجد في تاريخ أدبها ملامح تلك النظرية، كما فعلت أيضا الدراسات الأنجلو أمريكية بدورها. ولكن مع ذلك، فإن ذلك لا يمنع من القول بأن كل الدراسات التي تعرضت لنظرية التلقي، إلا وترجع إلى المرجع الألماني الذي أصل مفهوم التلقي ونظر له بشكل يسمح لكل باحث بأن يعتمد على إنجازات المدرسة الألمانية في ذلك، حتى أصبح التلقي بمختلف تشعباته من بين أهم النظريات النقدية المعاصرة، بل والتواصل الأدبي في مفهومه المعاصر. أو ما يعرف بتاريخ الأدب الجديد.

ظهور نظرية التلقي

يتوقف الحديث عن التلقي عامة على المفاهيم التي نكونها عن التواصل عامة والتواصل الأدبي والفني خاصة. وإذا حاولنا التذكير هنا بالمفاهيم التي ركزت سلطة التواصل الأدبي، فإننا سندرك المراحل التي عرفها هذا التواصل الأدبي من جراء ما ترسخ عن المفاهيم التي نظر بها إلى «الأدب»، وما نتج عن ذلك من ممارسات نقدية وتصورية.

كان اهتمام الدراسات النقدية منصبا على مفهوم "المؤلف" زمنا طويلا حتى اعتبر المؤلف أو الكاتب أحيانا مركز العملية الابداعية والنقدية أيضا. كان المؤلف هو مركز التأويل والموجه للقراءة والفهم والتفسير، ولهذا أخذ باهتمام الدراسات النقدية والنظرية الأدبية عامة. ونتيجة لذلك ظهرت دراسات ومقاربات جعلت منطلقها هو المؤلف. وهكذا التقت عنده المناهج التاريخية والنفسية والاجتماعية والثقافية، والدراسات البيوغرافية حتى ترسخ في الأذهان ما يمكن تسميته "بسلطة المؤلف" في الدراسات الأدبية، أو الدراسات التربوية للأدب. . . وليس معنى هذا أن الاهتمام بالمؤلف قد انتهى ولم يعد مفيدا أو قابلا لإغناء نظرية الأدب والنقد، ولكننا نثير هنا هذا المنحى النقدي لنشير إلى نوع من التعاقب الذي عرفه المسار النظري للأدب والنقد.

ومن نتائج سيطرة المؤلف وتركز سلطته، ظهرت مفاهيم أخرى منذ الشكلانيين الروس، كرد فعل إزاء سلطة المؤلف نطلب النقد الجديد في فرنسا والبنيوي عامة بموت

المؤلف والاهتمام بمفهوم آخر، هو مفهوم "النص" و "بالكتابة" لأن المؤلف في نظر هذا التصور يغيب المادة الأساسية للأدب، وهي الكتابة أو النص.

وهكذا ظهرت سلطة اخرى في النقد هي سلطة الكتابة، أو سلطة النص، في مقابل سلطة المؤلف. فبدأ الاهتمام بالنص وبالنص فقط. وأبعد المؤلف هذه المرة ليتم التركيز على مفهوم آخر هو النص. ولعل التركيز على النص هو الذي سيؤدي إلى افتراضات أولية حول القراءة في علاقتها مع الكتابة. كما ظهر ذلك عند بارط في حديثه عن القارئ المفترض مثلا. وليس خاف هنا ما كان لإنجازات الدراسات اللسانية من تأثير على هذا المنحى لنظرية الأدب. فأثر الدراسات اللسانية والانتربولوجية البنيوية، قد غذى المنحى البنيوي في الدراسة الأدبية. وهكذا اهتم النقد الجديد في فرنسا وفي غيرها أيضا بكل ما يتعلق بالنص ونظر له زمنا طويلا، فظهرت كتابات هامة حولت مجرى الدرس الأدبي والنقدي. ظهر على إثر ذلك أعلام وظهرت مؤلفات قيمة مشهورة شغلت فترة طويلة امتدت من الخمسينات إلى آفاق السبعينات. ولم يقتصر ذلك على أوربا، بل امتدت إلى الدراسات الانجلو أمريكية وغيرها. وعرفها الفكر الأدبي العربي بدوره منذ السبعينات. وكان النقد المغربي قد أخذ نصيبه الأوفر من ذلك في فضاء النقد العربي عامة. بل سيميز الاتجاه البنيوي النقد المغربي بحيث سيكون مسافة خاصة به عن النقد المشرقي. وبذلك سينوع النقد المغربي مراجعه ويسن لنفسه مرجعه المباشر مع الغرب بالرجوع إلى الأصول الغربية مباشرة، والفرنسية خاصة. وسيكون لهذه المسافة المعرفية، التي كونها النقد المغربي، بعض ما يغني النقد العربي عامة.

اذا كانت الدراسات البنيوية قد اهتمت بالنص وبمكوناته، فإن أهم مكون قد أثارته دون أن تقف عنده أو تنظر له كما فعلت للمكونات النصية الاخرى، هو القارئ، والقراءة، وعلاقة النص بالقارئ والتفاعل بينهما وغير ذلك في القضايا التي يثيرها قطب القراءة في النص. وهذا ما دعا إلى الاهتمام بهذا الجانب الذي لم يكن واضحا في المفاهيم الأدبية السابقة. وإن كان تحت الظل ينتظر بدوره من سيضيئه بالتنظير وإخراجه بشكل مبنين كما فُعل بالمؤلف والنص. وسيكون لنظرية التلقي فضل الاهتمام بقطب القراءة والقارئ والتنظير لذلك بالبحث في تاريخ القراءة، وجمالية

التلقي وفعل القراءة وطريقة اشتغالها، ووضع فرضيات نظرية وصياغة مفاهيم ومصطلحات تقود صيرورة التلقي في مستواه الذاتي والجمالي والتاريخي، مثلما حصل لصيرورة المؤلف والنص وخارج النص أيضا.

إن اهتمام نظرية التلقي بالقارئ والقراءة والعلاقة بينهما في النص إنما هو تركيز على الجانب التواصلي في نظرية الأدب. بل وستعطي هذه النظرية للتواصل الأدبي بعدا آخر سيغنيه ويميزه عن نظرية أو نظريات التواصل التي عرفت وتعرف تطورات هامة في الدراسات الحديثة عامة، سواء على المستوى اللساني أو السميائي أو على مستوى النقد والتأويل. فالتواصل الأدبي أخذ يتحدد أكثر ويتسع ليتميز في النهاية مع غيره من التواصلات اللسانية والتربوية والصناعية لما يفترض ذلك من تباين واختلاف موضوع التواصل وتنوع السنن وتنوع التلقيات وتطورها عبر الزمن.

قد يبدو من الواضح تاريخيا أن مسألة التلقي والعلاقة بين النص والقارئ ليست وليدة نظرية التلقي الحديثة، اذا ما أخذنا بالتلازم الموجود بين الكتابة والقراءة قدم الكتابة والقراءة. إلا أن التلازم ليس بالضرورة تنظيرا له ووعيا به. وهكذا يمكن أن نجد في كل الاداب الإنسانية إشارات دالة على تلك العلاقة القائمة بين المؤلف، الشاعر مثلا، والالقاء والإنشاد، وهو قد يفيد نوعا من العلاقة بين النص والمستمع. وقد نجد في تدبيج النص الشعري العربي وتنقيحه خلال حول كامل ما يفيد الاهتمام بالقارئ واستحضاره أثناء الكتابة والإبداع. وقد نجد فيما أثاره الاهتمام بالذوق العام، ولمن نكتب؟ ما يدل على استحضار القارئ أثناء العملية الإبداعية. ومن نتائج هذا الافتراض أن بعض الباحثين الفرنسيين قد عزوا اهتمام الدراسة الأدبية الفرنسية بالقارئ كان قبل مدرسة كونستانس الألمانية، وذلك من خلال بعض كتابات بول فاليري وخاصة جان بول سارتر في كتابه "ما الأدب؟" (1949).

ونجد مثل هذا الرأي في أدبيات النقد الأنجلو أمريكي حينما يتحدثون عن "نقد استجابة القارئ" الذي ظهرت آثاره منذ الثلاثينات والخمسينات. ويمكن تطبيق مثل هذا الرأي كذلك على "مدرسة جنيف" التي اهتمت بعملية الإدراك الفني والتقائها في كثير من أطروحاتها ببعض ما طورته المدرسة الألمانية.

غير أن مدرسة كونستانس وان استمدت أصولها من منابع فكرية مختلفة، سواء في الفكر الالماني الفلسفي والتاريخي والفني، أو من إنجازات عرفتها مدرسة براغ والشكلانيون الروس والتقائها أحيانا مع بعض تصورات مدرسة جنيف والأكاديمية الأمريكية، فإنها مع ذلك ستكون لها ميزتها الخاصة في تطوير كثير من المفاهيم التي وجدت قبلها، وصياغة فرضيات جعلتها تخلق مسافتها النظرية والفنية الخاصة، لتضع بذلك قواعد نظرية التلقي وجمالية التلقي.

- نظرية التلقي الألمانية وغيرها من النظريات

1 - مدرسة كونستنس ونقد استجابة القارئ الأمريكية

يميز روبرت هوليب Robert Holub في مقدمة كتابه "نظرية التلقي Reception theory" بين نقد استجابة القارئ الأمريكية وبين نظرية الاستجابة لايزر Iser ومدرسة كونستنس عامة؛ بكون الأولى أي "الأكاديمية الأمريكية" لم تكن نتيجة تظافر جهود جماعية موجهة لخدمة وإنتاج نظرية محددة في القراءة، ولو أنها كانت تتجلى في أعمال فردية مختلفة؛ في حين أن المدرسة الألمانية كانت نتيجة جهود جماعية متظافرة، وكانت تحاول أن تبني نفسها وتراقب عملها من أجل إنتاج فرضياتها ومحاولة إنجاز تطبيقات لها من أجل اختبار قدرتها وصلاحيتها. لقد كان لهذه المدرسة برنامج محدد، وجمع أصحابها أعمالهم ونقاشاتهم في مجلدات خاصة سجلت فيها صعوبات وتطورات أعمالهم، حتى أصبحت بذلك مرجعا هاما للباحث الذي يريد الاطلاع على مراحل هذه المدرسة وهذه النظرية. وكيف كانت هذه الجماعة تشيد نظريتها من خلال مختلف التطبيقات التي صقلت فرضياتها وبينت أهميتها من جهة وحدودها أيضا من جانب آخر. ولعل هذا ما يميز العمل العلمي الجماعي الذي يحدد هدفه ويسعى إلى إنجازه ومراقبته واختباره. وهذا ما نلاحظه في الجماعات العلمية التي تميز نفسها بصيغة عملها وإنجازاتها النظرية والعلمية، مثل الشكلانيين الروس، ومدرسة براغ، ومدرسة جنيف، وفرانكفورت واكسفورد، وباريس. وبابل، ومدرسة الديوان. وجماعة أبولو، وغيرها من المجموعات العلمية والفنية التي قدمت خدمات جلى للعلم والمعرفة والفن...

إن ما يميز إذا نظرية التلقي الألمانية هو أنها تطورت في إطار استراتيجي جماعي،

بحيث كانت هناك قاعدة موحدة تجمع الباحثين الذين يشتغلون في دائرتها وعلى رأسهم هانس روبرت ياوس Hans Robert Jauss، وفولفجانج إيزر Wolfgang Iser . كان يجمعهم إذا هم علمي واحد ، فكانوا يلتقون بانتظام لتبادل الرأي والنقاش . وهذا ما لاحظه جل الباحثين الذين تتبعوا ودرسوا أعمال هذه المدرسة، مثل R. Holub ووليام راي W. Ray، وإليزابيت فروند E. Freund . وجونانتن كالر J.Culler . وجورج بولي J. Poulet وسوزان سليمان S. Suleiman .

وإذا كان التأكيد على الحوافز العلمية والنظرية المهيمنة في الفضاء الجرماني فإن ما يقابلها في بعض الأبحاث الأمريكية هو الحوافز ذات التوجه النفسي الذي يقوم على التحليل النفسي للصيرورات المعرفية . كما نجد الافتراضات المسبقة الابستمولوجية الأمريكية تتركز على نمطية الاستبدال الذاتي الموجود في الاستبدال التعاقدي، في حين أن البحث التجريبي الألماني يجمع بين نوع النقد العقلاني والفرع التشييدي . وهكذا نجد أن مفهوم الأدب الشكلاني والبنيوي في ألمانيا يقابله مفهوم الأدب بدون تخصيص، بمعنى أنه لا يحدد أدبية الأدب بشكل ملموس . وهذا راجع إلى أن أهداف البحث في أمريكا هي معرفة النفس وتوسيع معارف الذات في الوقت الذي يهتم البحث في ألمانيا بالارتباط بالصلاحية التجريبية للتأويل، بل وبوصف الأدب بأنه نظام اجتماعي كما ذهبت إلى ذلك جماعة برلين .

ومن الذين يمثلون هذا الاتجاه في التلقي في أمريكا نذكر مثلا ، Bleich بليخ N. Holland ون . هولاند . فبليخ يرى في كتابه "النقد الذاتي" أن لا مكان لقصدية المؤلف وأن بنيات النص لا تتدخل في التأويل . هذا وإن كان كل من هولاند وبليخ يمثلان هذا الاتجاه الأمريكي المحض في التلقي بعيدا عن المدرسة الألمانية، فإن هناك من الأمريكيين من تبنى أكثر التلقي الألماني وطبقه .

2- مدرسة جنيف

اشتهر أعلام مدرسة جنيف بالمؤلفات النقدية ولم تكن لديهم كتابات نظرية إلا في مجال محدود . ورغم قلة وقصر تلك الكتابات فإنها كانت هامة . وأشهر هذه الكتابات مقال لجورج بوليه J.Poulet بعنوان "ظاهراتية القراءة"

Phenomenology of Reading، الذي ظهـر في العـدد الأول من مـجلة "تاريخ الأدب الجديد" الأمريكية، New literary history لأكتوبر 1969 (ص ص. 53 – 68) . وخلاصة آرائه النظرية في ذلك يمكن إجمالها فيما يلي :

– يؤكـد بوليـه على التـغـيـر الذي يمر منه المرء أثناء فـعل القـراءة، فـيرى أن وعي القراءة بمجرد ما ينغمس في النتاج الأدبي ويتحرر من قيود الواقع الملموس حتى ينتابه العجب لأنه يجد نفسه مليئا بأشياء تعتمد على هذا الوعي؛ أي أنها ناتجة عن القصد الخاص بها، وهي في الأصل أفكار لشخص آخر "فأنا فاعل لأفكار غير أفكاري أنا" . فالإنسان تتملكه أفكار غيره، ويتحرر من إحساسه الاعتيادي ويؤدي ذلك إلى نوع من الانفصام الغريب في الهوية، ويعرف أن المواضيع التي تملأ عقله، إنما هي ملك لفاعل آخر وهو يشعر بها كأنها ملك له .

– كل ما يتعلق بالعوالم أو العوامل الخارجية المتعلقة بالمؤلف لاتهم بوليه : "فكل مـا يهـمني في هذه اللحظة – لحظة القـراءة – هو أن أعـيش من الداخل في نوع من الاندماج بالعمل، وبالعمل وحده . . (ص 58) .

هذا العـمل الذي يقوم به القارئ لايمكن أن يختزل في بنيـة ملموسـة أو مثالية ، مادام وجوده يعتمد كليا على تحفيز قصد القارئ . . فما دام التحفيز يتحقق عن طريق نفخ الحياة في القصد.. » . «فإن العمل الأدبي يغدو نوعا من الكائن البشري عقلا يعي ذاته فيّ على أني فاعل للمواضيع الخاصة به » ص 59 .

في نظر بوليه لابد من فصل العمل الأدبي عن الكتاب أو النص . فهو قصد يتحقق داخل القصد الفعال للقارئ، بل يدخل ضمنه، إذ تحدث له شبه غيبوبة – أي للقارئ – الذي ينغمس في العمل الأدبي، فـيمحو فيها القصد الفعال للمعنى الهوية الشخصية أكثر مما يحققها .

إن ما يسميه هنا بوليه بالقصد الفعال أو الغيبوبة والاندماج في النص أثناء عملية القـراءة التي لا يتـوقف عندها، هو مـا سيـبرزه إيزر فـيـمـا سـماه بالتـفـاعل بين النص والقارئ أو ما قامت عليه نظريته مما يدعى بصيرورة القراءة .

ولعل في استعراض بعض آراء موريس بلانشو ما يقربنا إلى آراء مدرسة جنيف

ويوضح مفهومها للقراءة وقد عبر عن ذلك في كتابه " الفضاء الأدبي "
.L'espace litteraire

يؤكد بلانشو على أسبقية نص القراءة في العمل الأدبي، ويصر على قدرة القصد على خلق كيان كامل وليس بناء وعي تدريجي. فالقراءة لا تبني العمل من خلال إدراكها إياه تدريجيا، بل تكشف عن وجوده في الحال. القراءة لا تعني إذا كتابة الكتاب من جديد، بل تجعل الكتاب يكتب نفسه أو يُكتب، وفي هذه المرة بدون وسيط المؤلف، ودون وجود شخص يكتبه. (الفضاء الأدبي ص256). وقد يؤدي هذا إلى دور القارئ والقراءة في النص، وهكذا يرى بلانشو أن العمل يعزز استقلاله عن القارئ الذي يساعد على وجوده، ويتفتح لكل وعي ولكنه يظل منفصلا عن كل فرد فاعل. ولهذا السبب لا يجد بلانشو القراءة عملية فعالة مثمرة.. فالقراءة لا تخلق شيئا ولا تضيف شيئا، بل إنها تسمح - للتعبير - عما هو موجود، إنها الحرية، ولكنها ليست الحرية التي تخلق الكيان أو تدركه، ولكنها الحرية التي توافق أي التي تقول نعم (الفضاء الأدبي: 257).

إن مفهوم الحرية في القراءة كما أثاره بلانشو وحتى سارتر في كتابه (ما الأدب؟ 1948)، وإن أضاف إليها سارتر الوظيفة الاجتماعية التي لا نجدها عند بلانشو»، سيكون من المفاهيم التي ستحاول المدرسة الألمانية بناءها باستعمال مفهوم التحديد وعدم التحديد في القراءة. وقد ترتب عن ذلك إثارة مفهوم «التحرر» الذي أدى إلى التمييز بين النص الأدبي والنص غير الأدبي واختلاف قراءتهما، ودور القراءة في تحقيق وجود هذا النص أو ذاك. فالنص الأدبي في نظر بلانشو غير شفاف ولا تعود به القراءة إلى الواقع المعروف أو الملموس على خلاف ما تقوم به القراءة في نص علمي مثلا «ذلك أن اللغة العلمية تحاول محو نفسها بوصفها قصدا كي تستطيع الكشف عن مدلول ثابت أو أصل له وجود في الواقع المحسوس».. (و. راي: 21). ويرفض بلانشو أن تكون للعمل الأدبي مثل هذه العلاقة مع الواقع « لأن النتاج الأدبي الذي نأتي به إلى الوجود عن طريق القراءة ليس له استمرارية مع العالم المادي بأية حال من الاحوال». فبين الكتاب الموجود هناك والعمل الذي لا وجود له هناك سلفا، وبين الكتاب الذي يتنكر داخله العمل، والعمل الذي لا يستطيع أن يثبت كيانه إلا في إطار

غير شفاف يظهر من خلال هذا التنكر . وبين هذين الأمرين هوة سحيقة تجسم الانتقال من عالم يكاد يكون كل شيء فيه له معنى ، حيث نجد فيه الظلام والنور ، إلى عالم ليس لأي شيء فيه معنى، حتى تلك اللحظة - لحظة القراءة - ومع ذلك فإن جذور كل شيء لها معنى تمتد نحوه، كأنها تمتد إلى أصلها . . (الفضاء الأدبي : 260) .

إن القراءة بهذا المعنى الذي أشار إليه بلانشو تنقلنا إلى عالم من المعنى الأولي الذي يرفض الخضوع للواقع . ودور القراءة في إخضاع النص للواقع وعلاقة ذلك بالحرية والتحرر سيكون فيه لسارتر رأي آخر يختلف عما جاء به بلانشو ، كما وضح ذلك في كتابه ما الأدب؟ وستعتمد نظرية التلقي الألمانية وخاصة عند إيزر على مفهوم التحرر الذي لا يربط القراءة بالواقع المادي الملموس كما هو عند سارتر ، وإنما بالإمكانيات التي تنتجها الممتلكات النصية التي لا يتحدث عنها بلانشو أيضا .

نخلص هنا إلى أن جورج بوليه يرى أن القراءة حالة خاصة تشبه نوعا من الغيبوبة التي تصهر النفس بوعي الآخر وتندمج فيه ، فتحصل للقارئ إشراقة صوفية خاصة يتحاصر فيها القارئ والنص . ولا يمكن وصف اواليات عملية القراءة هاته . وكذلك نجد بلانشو يعطي للحظة القراءة فعلها الخاص في خلق النص من غير ارتباط بوجود مسبق ولا ارتباط بأي واقع إلا واقع اللحظة . وهي قراءة لا يمكن إخضاعها للاختبار أيضا ووضع مسافة بين الذات القارئة وموضوع القراءة، وهي بالتالي تمتاز بمفهوم الاندماج والتوحد الذي أشار إليه بوليه . وقد تلتقي هذه الحالة النفسية الخاصة بالقراءة عند كل من بوليه وبلانشو مع ما أشار إليه سارتر ، ولو من طرف آخر ، من تأليهه لحرية الإنسان . إن ما ستحاوله جمالية التلقي الألمانية هو محاولة تجاوز هذه النظرة المثالية والوجودية للقراءة . . .

ظاهراتية القراءة

تطرح نظرية التلقي مسألة العلاقة بين القارئ والنص، أو بتعبير فلسفي أدق ، العلاقة بين الذات والموضوع . ولعل هذه العلاقة القديمة الجديدة المتجددة باستمرار هي التي تجعل مكمن المعنى وموطنه مدار نقاش مستمر بين مختلف النظريات التي اهتمت بالقراءة بشكل عام . إنه من الصعب التمييز أو وضع حدود دقيقة بين الواقعة والتأويل أو بين ما يمكن أن يقرأ في النص وبين ما هو مقروء فيه فعلا . (J. Culler 1982: 75). وعليه

القصدية = الوعي بالموضوع

" فإن نظرية ظاهراتية الفن نبهت إلى أن العمل الأدبي ليس هو النص الحالي فقط، ولكن هو أيضا، وبنفس المقياس، تلك الأفعال المتعلقة به من جراء الاستجابة لهذا النص " . (Iser, in, S. Suleman 1980: 106).

ولعل هذا ما دفع جورج بوليه في المقالة المشار إليها من قبل إلى طرح الصعوبات النظرية والفلسفية التي تثيرها نظرية القراءة. ويرى بأن فهم هذه النظرية مرتبط أساسا بالمقاربة الظاهراتية التي اهتمت بتداخل الذات والموضوع، أو بثنائية القارئ والنص، ثنائية الفعل والبنية وربطت ذلك بمفهوم واحد هو ما عرفته بالقصدية Intentionality . إن التساؤل حول الموضوع والوعي به والشكل الذي يتخذه هذا الوعي بهذا الموضوع، هو الذي حاولت الظاهراتية أن تهتم به وتضع له بعض الأطر التي تساعد على بنائها.

فحسب وجهة نظر ظاهراتية فإن الوعي، هو وعي بالشيء، ولو أننا لا نستطيع التأكد من استقلال الوجود الموضوعي للشيء فإننا نستطيع أن نتيقن من وجودها كأشياء مقصودة بالوعي. فالقصدية هنا لا تعني الرغبة أو ما أراد أن يقوله المؤلف، ولكنها تفصح عن بنية الفعل الذي نتصوره بالذات أو نضع به مفهوما أو هو وعي بموضوع. ومن أجل هذا نأتي بالموضوع إلى الوجود. وحدس الموضوع في نفس الوقت يؤلف الذات ويجعلها كوعاء للوعي.

الذات هي إذا - في قصد الموضوع - بالمقابل أصل كل المعنى، ولكنها أثر الوعي أيضا. وهنا في مثل هذه البنية فان ثنائية الذات / الموضوع التقليدية تنحل أو تنفصم أو تذوب. (E. Freund. 137)

ولعل التذكير بمفهوم الظاهراتية، كما وضعها مؤسس هذا العلم (هوسرل) أو بالأحرى مؤصله، يفيدنا في إدراك أبعاد هذا التداخل بين الذات والموضوع وطبيعة هذا التداخل أيضا. إن الظاهراتية عند هوسرل " هي علم الظواهر لا علم الوقائع " (E. Husserl. 1950-7-8)، أو أنها الدراسة الوضعية للظواهر كما تبدو للشعور. الظاهرة إذا هي وحدة قائمة بين الشعور والوجود أو بين الذات والموضوع، وهي الصلة القائمة بين قطب التوجه وقطب ما يضاف إليه. فالذات لما تتوجه إلى الموضوع يضاف إليها الموضوع ويتعلق بها، فتنشأ الظاهرة نسبة بين الاثنين. وليوضح هوسرل ما يعنيه بالظاهرة يستعمل كلمة " المعاش Le Vecu " . إن الظاهرة هي ما يعيشه الشعور ويحياه،

لا ما يوجد مطروحا غُفلا .

ومن مثل هذه المفاهيم عن الظاهرة، ستتوجه القراءة، بل وتسمى بظاهراتية القراءة لأنها ستبحث عن العلاقة بين الذات والموضوع، النص والقارئ والتفاعل الذي يحصل بينهما مما سيؤدي إلى استخراج مفاهيم جديدة للنص تقوم على البحث عن القراءة كشرط لوجود النص، وصيرورة تلك القراءة وهذا ما سيهتم به كل من ياوس Jauss وإيزر Iser اللذين يمثلان نظرية جمالية التلقي الألمانية . أو ما يعرف "بمدرسة كونستنس"

المدرسة الألمانية

يمكن أن نميز في هذه المدرسة بين اتجاهين كبيرين متباينين هما : اتجاه جماعة برلين، وجماعة كونستنس وما سيتولد عنها . فجماعة برلين التي كان يمثلها "نومان" وأصحابه كانت تقوم فرضيتها النظرية في نظرية التلقي على قاعدة فلسفية مستمدة من النظرية الماركسية في فهمها لطبيعة العملية الإبداعية ولصيرورة التواصل الفني . فهي كانت ترى بأن التواصل الفني يقوم على عناصر أربعة هي : المؤلف - النص - المتلقي - المجتمع . وكانت تنظر إلى التلقي على أنه عملية فنية واجتماعية في نفس الوقت . وأن البحث في العلاقة بين النص والقارئ غير كاف لإبراز عملية التواصل التي تلعب فيها عناصر خارج - نصية دورا كبيرا . فالعمل الأدبي أو النص الذي تجسده في الكتاب ، هو مادة استهلاكية تخضع لعوامل كثيرة مثل دور النشر، والطباعة ، والمؤسسات العلمية والثقافية، وغير ذلك من العناصر التي تساهم في نشر الكتاب والقراءة في النهاية . ومثل هذا الاتجاه يلتقي مع الاتجاهات الاجتماعية في التلقي التي نجد ما يشبهها في أقطار أوربية أخرى معروفة بسوسيولوجية القراءة : اسكاربيت ، بورديو، جولدمان ، لينهارت مثلا في فرنسا. . .

وانطلاقا من هذا التصور الاجتماعي والتاريخي للفن والأدب، سيكون لجماعة برلين رَدًّ فعلها على جماعة كونستنس، وخاصة ياوس وإيزر . ومن المآخذ المعروفة والمهمة بالنسبة لممثلي التلقي في برلين، (ألمانيا الديموقراطية سابقا)، الموجَهة إلى جمالية التلقي هي الطريقة التي تفصل فيها بين العلاقة الجدلية القائمة بين الإنتاج والاستهلاك . فكل فصل بين الإنتاج والتلقي يفقد جمالية التلقي كل طموح من أجل

بناء نمط استبدال جديد (Paradigme).

-مدرسة كونستنس

تعتبر مدرسة كونستنس الألمانية، بما قامت به من أبحاث، والفرضيات النظرية التي وضعتها في نظرية التلقي، المرجع الأساسي في جمالية التلقي التي ستعيد للقارئ أو لقطب القارئ اعتباره. بل أدخلته في العملية الإبداعية، ولتوصل الثالوث المعروف: المؤلف - النص - القارئ. ولم تتحدث عن المجتمع كعنصر مستقل كما فعلت جماعة برلين، لأنها ترى شأن المنظرين الآخرين أن المجتمع يوجد في النص وفي القارئ.

لقد أعطيت أوصاف كثيرة لما قامت به هذه المدرسة، فقيل مرة إنها ثورة في تاريخ الأدب الحديث، وأخرى بأنها وضعت نمط استبدال جديد وحولت مجرى الدراسات الأدبية والنقدية شأن ما قام به الشكلانيون الروس في بدايات القرن العشرين، أو ما قامت به مدرسة براغ، أو ما جاء به دوسوسير أوتشومسكي، وغيرهما من الأسماء المعروفة في تاريخ علم الأدب الحديث. واللسانيات والسميائيات والانتربولوجيا...

قد يبدو أن ما قامت به مدرسة كونستنس من خلال ممثليها المشهورين هانس روبرت ياوس Hans Robert Jauss، وفولفجانج إيزر Wolwgang Iser، هو أنها قد أعادت بناء تصور جديد لمفهوم العملية الإبداعية من حيث تكونها عبر الزمن - التاريخ - وطرق اشتغال القراءة ودور القارئ في إنتاج هذه العملية أو النص. إن هذه الفرضية بما تحمله من جمالية التلقي التي تتكون عبر صيرورة تاريخية أو عبر صيرورة القراءة ذاتها، هي التي ستعطي لهذه النظرية ميزتها وجدتها وبعدها الخاص.

ومن خلال استقراء مصادر ومرجعيات هذه النظرية سواء عند ياوس أو إيزر، فإننا سنجدها قد اعتمدت على الإرث التاريخي والفلسفي والعلمي الألماني من جهة، وما أنجز في مجال الدراسات اللسانية والنفسية والإبستمولوجية والفنية في الفكر الإنساني عامة. وسنجد أن كثيرا من المفاهيم التي أعادت بناءها في مجال الأدب وتاريخه وتلقيه، قد استعملت من قبل إما في المجال التاريخي أو الفلسفي أو النفسي أو في الدراسات الأدبية...

ولهذه المدرسة فضل معرفة تشغيل كثير من تلك المفاهيم غير الأدبية في المجال الأدبي من جهة واقتراح فرضيات نظرية لقراءة تاريخ الأدب أو قراءة النص. وما ترتب عن ذلك من تخصيص القراءة بموضوعها المستقل حيث استلزم تأطير ذلك الموضوع – جمالية التلقي – بكل المفاهيم والمصطلحات والفرضيات التي تساعد على إنجاز ذلك، وبذلك خلقت هذه المسافة العلمية بين موضوع جمالية التلقي، والتصورات السابقة التي كانت تتحدث عن نفس الموضوع ولكن في تعالق مع مجالات أخرى فلسفية، أو نفسية أو تاريخية أحيانا.

– فرضيات ياوس

يعتبر ياوس فقيه مدرسة كونستنس، والذي قدم في درسه الافتتاحي لجامعة كونستنس سنة 1967. آراءه الجديدة المتعلقة بجمالية التلقي حينما تبين أن الدراسات الأدبية في ألمانيا بعد الحرب العالمية الثانية بقيت سجينة المقاربات التلازمية التي لا تفصل في العملية الإبداعية بين المؤلف والنص ولا تعير اهتماما للقارئ ولا لتاريخ هذه القراءة. وهكذا قدم أطروحته الأساسية التي اعتبرها "تحديا" من أجل كتابة تاريخ جديد يعتمد على مفاهيم أساسية يعتقد بأنها هي التي ستمكننا من تاريخ أدبي – يكاد يكون مثاليا – يجمع إليه كل ما يعتري النصوص الأدبية عبر أزمنة قراءتها. وستكون لآرائه ردود فعل كثيرة وتترجم كتاباته إلى جل اللغات العالمية، وتكون كذلك محط اهتمام ونقاش في آن واحد: ستغنيها من جهة وتضع لها حدودها من جهة ثانية. بل وسيظهر ذلك الأثر في كتاباته اللاحقة لأبحاثه الاولى التي جمعت في كتابه "من أجل جمالية التلقي الأدبي" والتي ظهرت في مؤلفه الآخر: "من أجل تأويل علمي للأدب".

أطروحة ياوس ستقوم على نقد الوضعية التي يوجد فيها الأدب وتاريخه في ألمانيا بعد الحرب الثانية وحدود النظرة التلازمية. والتحليل اللغوي الذي لم يقو على تقديم تصورات جديدة للماضي الأدبي وبالتالي اختزال العملية الإبداعية. ولهذا كان عليه أن ينتقد الاتجاهات الوضعية التي حكمت القرن التاسع معتمدا في ذلك على تكوينه الفلسفي والتاريخي الذي سيوجه فرضياته النظرية. بل وسنجده قد اعتمد على إنجازات الشكلانيين الروس وخاصة في مجال تاريخ الأدب، ولعل المقدمة التي كتبها

ستاروبنسكي للترجمة الفرنسية لكتابه "من أجل جمالية التلقي"، تفيد في معرفة مصادره المعرفية التي سيبني بها أطروحته.

ولتبين مكونات أطروحة ياوس لابد من الإشارة إلى أن الأساس الابستمولوجي الذي سيبني عليه فرضياته سيكون كما ذكرنا من قبل مستندا إلى المفهوم الظاهراتي للفن والأدب. ولذلك أعاد النظر في ثنائية الذات / الموضوع. فميز بين ما للموضوع وما للذات وكشف عن العلاقة بينهما، حينما ميز بين الفن والجميل.

فالنص الأدبي له قدرات فنية تكمن في ممتلكاته وهي مرتبطة به باستمرار ولازمة له. غير أن الجمال يوجد في الذات المتلقية للنص الفني والعلاقة بين ما تملكه الذات القارئة من رؤى جمالية تكشف عنها كل مرة، عبر الزمن. وما تسمح به ممتلكات النص الفنية من الاستجابة لذلك الكشف الجمالي، هو الذي يدعوه بجمالية التلقي. ولذلك سنجد في أطروحته عمق هذا التصور المفهومي الذي سيوجه أعماله. وهكذا يمكن أن نميز في نظريته بين مظاهر ثلاثة:

1) المظهر التواقتي أوالتعاقبي (Diachronie) من حيث تلقي الأعمال الأدبية عبر الزمن.

2) المظهر التوقتي Synchronie من حيث تلقي الأعمال الذي يخضع إلى أنظمة الأعمال الأدبية في لحظة معينة من الزمن.

3) العلاقة بين التطور الداخلي الخاص بالأدب وتطور التاريخ بشكل عام.

وللوصول إلى بناء أطروحته كان عليه أن يدحض مجموعة من المقولات الخاصة بنظرية سؤال وجواب النص "لجادهر" وتاريخ الآثار، والتمييز بين أنواع التاريخ المختلفة ليستطيع عزل نظريته وتخليصها من الاعتراضات التي قد تقف أمامها شأن أي منظر خبير بميدانه. هل استطاع تخليص نظريته من كل الاعتراضات؟ ذلك ما كشف عنه هو حينما حاول تطبيق نظريته على بعض الأعمال الأدبية التي أسعفته بعض الأعمال الكبيرة إلى حد ما، لأن بناء التلقي منذ ظهور العمل الأدبي، سيجد أمامه صعوبات كثيرة، ولكنها مع ذلك لن تحول دون الاستمرار في ذلك، إذا أراد لنظريته أن تكون نظرية من النظريات الأدبية التي عرفها الأدب ويعرفها. وسيكون لهذه

النظرية فضل توجيه تلقي الأدب إلى مجالات أخرى ربما أكثر علمية وغنى من نظرية ياوس، ولكنها لن تنكر ما قامت به نظرية ياوس.

لقد واجهت ياوس أسئلة كثيرة من أهمها كيف يمكن التمييز بين تلقي الأعمال في زمن ظهورها وتلقيها في الزمن المعاصر مما سيجعله يضع هنا جملة من المفاهيم الأساسية التي ستقوم عليها نظريته. ومن أهم تلك المفاهيم التي تعتبر مدار نظريته: هو مفهوم "أفق الانتظار" وما يترتب عنه من مفاهيم أخرى.

1) مفهوم أفق الإنتظار

يعرض ياوس مفهوم أفق الانتظار بالصورة التالية: "إن تحليل التجربة الأدبية للقارئ تفلت من النزعة النفسانية التي هي عرضة لها لوصف تلقي العمل والأثر الناتج عنه، اذ كانت تشكل أفق انتظار جمهورها الأول، بمعنى الأنظمة المرجعية القابلة للتشكل بصورة موضوعية والتي تكون بالنسبة لكل عمل في اللحظة التاريخية التي يظهر فيها نتيجة عوامل ثلاثة أساسية هي:

- التجربة المسبقة التي اكتسبها الجمهور عن الجنس الذي ينتمي إليه النص.
- شكل وموضوعاتية الأعمال السابقة التي يفترض معرفتها.
- والتعارض بين اللغة الشعرية واللغة العملية. أي التعارض بين العالم التخييلي والواقع اليومي "Jauss 1978: 49".

يفهم من هذا أن ياوس يفترض في القارئ أن يكون ذا حظ كبير أو معقول من المعرفة المكتسبة من جراء معاشرته للنصوص وتبنيه للسنن الفنية التي تميز جنسا أدبيا عن الآخر. ولا تكتسب هذه المعرفة إلا عن طريق الدراية والممارسة. ويكون القارئ مدركا لتوالي النصوص في الزمان، بحيث ينفذ ببصيرته إلى النصوص التي تأتي باختلالات أو تشويشات جديدة على التقاليد الفنية القديمة. ثم يلتقط القارئ تلك البذور الفنية الجديدة التي تقوى على طرح تساؤلات جديدة على الانتظارات التقليدية الجارية المعهودة.

لقد أظهر البحث التاريخي في هذا المفهوم بأنه كان موجودا في أعمال الفلاسفة الألمان أمثال كارل مانهايم وكارل بوبر . وعند الظاهراتيين مثل هوسرل وهيدجر وجادمر . وقد أشار ستاروبنسكي إلى الأصول الظاهراتية لمفهوم أفق الانتظار بقوله : " إن مفهوم أفق الانتظار الذي يعتمد عليه ياوس والذي يلعب دورا مركزيا في نظرية التلقي ، يرجع في أصله إلى هوسرل . إن ياوس يحاول حصر " مضامين الوعي " في نظام وصفي خال من كل نزعة نفسية ، وبمعجم غامض جدا ، علما بأن هوسرل يستعمل مفهوم الأفق لتحديد التجربة الزمنية . . . " (Jauss 78:14)

2) مفهوم تغيير الأفق

يقوم هذا المفهوم الذي يسعف على بناء تاريخ الأدب في نظرية ياوس ، على التعارض الذي يحصل للقارئ أثناء مباشرته للنص الأدبي بمجموعة من المحمولات - الموسوعة - الفنية الثقافية وبين عدم استجابة النص لتلك الانتظارات والتوقعات فيقف القارئ هنا ليبني أفقا جديدا عن طريق اكتساب وعي جديد قد يكون مقياسا أو محطة يعتمد عليه في التأريخ للأدب . ويوضح هذا المفهوم ياوس بقوله : " إذا كنا ندعو المسافة الجمالية ، المسافة الفاصلة بين الانتظار الموجود سلفا والعمل الجديد ، حيث يمكن للتلقي أن يؤدي إلى "تغيير الافق" بالتعارض الموجود مع التجارب المعهودة ، أو يجعل التجارب الأخرى ، المعبر عنها لأول مرة تنفذ إلى الوعي ؛ فإن هذا الفارق الجمالي المستخلص من ردود فعل الجمهور وأحكام النقد (نجاح مباشر ، رفض أو صراع ، تصديق الأفراد ، أو فهم مبكر أو متأخر) يمكن أن يصبح مقياسا للتحليل التاريخي " (Jauss. 78:53) .

لقد اشتغل من قبل هوسرل بدوره بهذا المفهوم الذي يستعمله هنا ياوس في جمالية التلقي .

3) مفهوم اندماج الأفق

هذا المفهوم الذي تحدث عنه ياوس ووصف به العلاقة القائمة بين الانتظارات الأولى التاريخية للأعمال الأدبية والانتظارات المعاصرة التي قد يحصل معها نوع من التجاوب . وقد سمى " جادمر " هذا المفهوم في كتابه " الحقيقة والمنهج " بمنطق السؤال

والجواب، الذي يحصل بين النص والقارئ عبر مختلف الأزمان. وسيكون لهذا المفهوم تأثير كبير على الدراسات النصية والتأويلية المعاصرة، مما أدى إلى البحث عن سؤال النص والأجوبة المقدمة له في عصره أو التي قدمها هو. وكذلك ما يعرف بسؤال القارئ وعلاقته بأسئلة النص اختلافا واتفاقا. وهناك من يرفض أن يكون للنص سؤاله.

ولعل من أفاض البحث في هذه المسألة هو "بول ريكور" في كتابه "من النص إلى الفعل". والأهم من هذا كله هو أن اندماج الأفق سيكون عاملا آخر يعين ياوس في بناء تاريخ قراءة الأعمال الأدبية. فاندماج الأفق يعطي للنص حداثته أو بالأحرى يعبر عن الاستجابة التي تتم بين النص والقارئ. وحين يقع التعارض بين الآفاق فإن الاستجابة تتم بشكل آخر عن طريق ما أشار إليه من تغيير الأفق. وكلا المفهومين لهما قيمتهما الإجرائية في تشييد جمالية التلقي، كما بين ذلك من خلال بعض التطبيقات التي أسعفته أحيانا.

4) مفهوم المنعطف التاريخي

يرجع هذا المفهوم إلى هانس بلومبرج Hans Blumbergue الذي وظفه للتأريخ للفلسفة. وسيعتمد عليه ياوس لبناء تاريخ القراءة. فالمنعطفات التاريخية الكبرى التي تحدث في تاريخ الحضارات الانسانية من شأنها أن تساعد على تكوين قراءة جديدة، أو أن الأعمال الجديدة تكون مرتبطة بهذه المنعطفات أو التحولات الكبرى التي تقدم رواية مغايرة للآفاق والانتظارات السابقة بحكم ما تحمله تلك التحولات من تصورات جديدة للعالم، وظهور أسئلة جديدة أو تعارض الأسئلة القديمة مع الأجوبة الحديثة المتطلبة. ولهذا رأى ياوس أن يعتمد أيضا على هذا المفهوم نتيجة ما قدمه لتاريخ الفلسفة من تصور جديد. ويعترف بذلك قائلا: "ولهذا يمكن أن نضع لتاريخ الأدب مثل ما اقترح بلومبرج لتاريخ الفلسفة، الذي بناه بأخذ أمثلة من المنعطفات التاريخية الذي أسسه على منطق السؤال والجواب". (Jauss. 78:71).

لقد عرضت هنا لأهم المفاهيم التي يمكن اعتبارها أساس نظرية ياوس في جمالية التلقي، ولو أن هناك مفاهيم أخرى فرعية كثيرة تعزز المفاهيم الكبرى التي قدمناها هنا. ويلاحظ أن هذه المفاهيم تلتقي مرة مع التاريخ العام وتاريخ الأفكار والفلسفة مما

طبع فرضيات ياوس بشكل كثير، ولو أنه تعرض لبعض المفاهيم الشكلانية والبنيوية فإنها بقيت تحت الظل بالقياس إلى قوة المفاهيم التاريخية والفلسفية والفنية الكبرى. ولعل المنحى النصي والسميائي هو الذي سيؤخذ على ياوس من جهة، وعلى صعوبة بناء هذا التاريخ الذي يكاد يكون مثاليا. بل إن طموحه النظري أقوى من إمكانياته التطبيقية. وهذه الصفة الأخيرة هي الصفة التي يمكن إطلاقها على نظرية ياوس. ويكفي النظر إلى الصعوبات التطبيقية التي واجهت نظريته ولو أنه كان أول المدركين لما تحمل نظريته من طموح. ولكن الدخول بنظريته في مجال التأويل العلمي "الهرمنتيك" من شأنه أن يطور هذه النظرية ويعطيها بعدها التاريخي.

لقد قيل إن نظرية ياوس قد أدت بعض دورها في مجال جمالية التلقي، وأصبحت ملك التاريخ، بحكم ما اعتراها من انتقادات وما ظهر بعدها من نظريات أخرى أكثر صلابة. ولكن المطلوب من كل نظرية، أن تقوم بكشف محدد علمي مهما كانت قوته، وليس من المطلوب من جمالية التلقي أن تلغي أو تبرز كل النظريات فكل نظرية ستدخل إلى التاريخ حينما تستنفذ قوتها العلمية الاقناعية والنفعية، هو شأن تاريخ النظريات الذي يقوم على امتصاص النظرية للأخرى من أجل توليد نظرية جديدة وهكذا..

وسيكون من المفيد جدا من الناحية المنهجية والعلمية أن نسترشد بفرضيات ياوس بما توفر لنا من رصيد معرفي عن أبعاد نظريته وحدودها لنكشف عن جوانب من تاريخ قراءة أدبنا العربي أو نقدنا العربي. وقد نقف بدورنا على أهمية هذه النظرية وحدودها ونتنج بذلك معرفتنا حول هذه النظرية.

وربما أشرنا إلى بعض فرضيات قطب آخر في مدرسة كونستنس للوقوف على تجربة أخرى في جمالية التلقي، وعلى اختلاف زاوية النظر بينه وبين زميله ياوس.

- فرضيات فولفجانج إيزر

يعتبر إيزر من أحد أقطاب مدرسة كونستنس الذي ساهم في تطوير نظرية التلقي ووضع جانب من أسسها. إن ياوس لم يكن منحاه فلسفيا وتاريخيا كما هو واضح عند ياوس. فإنه حاول أن يعتمد بدوره على مرجعيات متنوعة غذت فرضياته، وسيركز على مفاهيم الظاهراتية التي ستظهر عنده بشكل أوضح ويعتمد على علم النفس

واللسانيات والأنتربولوجية . . وبالنظر إلى عمل إيزر فإننا نجده قد تأثر كثيرا بالفيلسوف البولندي، "رومان انجاردن" Roman Ingarden الذي حاول أن ينظر من قبل للعمل الأدبي في كتابه الهام "العمل الأدبي الفني".

وسيطور إيزر أعمال انجاردن ويستفيد منها، ولن يستفيد من انجاردن وحده بل سيستفيد من أعمال أخرى مثل أعمال أستاذه في علم النفس لانج Lang. وأعمال بعض اللسانيين أيضا. سيطور أعمال هذه الفعاليات المختلفة ويبني بها فرضياته لتعزيز جانب آخر في جمالية التلقي. وسيتوجه هو بالأساس إلى فعل القراءة والنظر لصيرورة القراءة.

أرى من المفيد هنا أن أشير ولو بشكل مختصر إلى ما قدمه انجاردن في كتابه المذكور، لأنه يطرح كثيرا من القضايا التي سنجد إيزر يشتغل بها. فأساس فلسفة انجاردن يقوم على التمييز بين الوضع الانطولوجي للعمل الفني والوضع الإبستمولوجي للأنشطة المعرفية التي بها "يحقق" القارئ العمل الفني.

فالعمل الأدبي عند انجاردن هو موضوع تصدي خالص ليس له وجود كامل بدون مشاركة الوعي، ولو أنه لا يتوقف على الذات لوجوده. ويميز انجاردن بين نوعين من الموضوعات: "الموضوع المستقل بذاته" أو الموضوع المحدد Determinate والموضوعات المتغايرة كلية غير المستقلة بذاتها Indeterminate.

وللموضوعات المستقلة بذاتها ممتلكات لازمة لها وملتصقة بها وبوجودها. في حين أن الموضوعات المتغايرة غير المستقلة بذاتها، والتي لها علاقة بالخارج، تتميز بالجمع بين الممتلكات اللازمة لها الداخلة فيها والممتلكات التي تنسب إليها عن طريق الوعي. ولكي يتم الوجود الكامل للعمل الفني لابد من حصول عمليات العلاقة بين الذات والموضوع. وبهذا يكون العمل الفني هو مثال للموضوع المتغاير غير المستقل الذي يتوقف وجوده أو تحقيقه على القارئ. ومع ذلك فإن انجاردن يلح على التشبث بالتمييز بين الوجود المستقل للموضوع من جهة وبتحقيقه بفعل القراءة من جهة ثانية. وسيركز إيزر على مفهوم التحقيق والتحديد وعدم التحديد المشار إليها هنا من طرف انجاردن ليبني فرضياته بدوره.

ما هو الموضوع المستقل؟

يتألف الموضوع المستقل في نظر انجاردن من مستويات محددة هي :

1) التشكلات الصوتية (المستوى الصوتي) .

2) الوحدات السميائية والتركيبية (أو الموضوعات التي وضعت على شكل ترسيمة) .

3) تمثيل الموضوعات أو محاكاتها . (وهي التي تمثل عالم المؤلف) .

هذا الإطار المتعدد الأصوات والمتسق على ما يبدو يؤلف في جملته بنية مختصرة، مليئة بالفراغات والفضاءات، هي التي يطلب من القارئ ملؤها . وتلك الفضاءات ذات طبيعة غير محددة . وهكذا يكون العمل الفني واحدا وثابتا لأنه مكتوب ومثبت بالكتابة، ومادام يتصف بالنصية ، فإن إمكانيات تحقيقاته تكون غير محددة وبالتالي ستكون مختلفة من قارئ إلى آخر . وأكثر من ذلك فان أي تحقيق للعمل - النص - من طرف قارئ مفرد فإنه لن يستطيع استقصاء جميع الإمكانات المفترضة الموجودة في العمل . ولن يكون ذلك التحقيق متطابقا مع العمل أبدا .

إن انجاردن إذا هو الذي أثار مسألة عدم التحديد التي يتصف بها العمل الفني ، وتحقيق العمل يتم كل مرة مع كل قارئ لقراءة جديدة . ومن هنا كشف انجاردن عن تلك الإمكانات التي يتيحها العمل كل مرة مع كل قراءة، ومع كل قراءة يتحقق العمل . وسيعتمد إيزر أيضا على مفهوم عدم التحديد الذي يتصف به العمل الأدبي . ودور القارئ في إنجاز عدم التحديد باستمرار هو الذي سيدفع بإيزر إلى القول بمفهوم صيرورة القراءة Reading Process .

يفترض إذا انجاردن أن الترسيمة العامة التي تشكل البنية الافتراضية للعمل ذات طبيعة محددة . في حين أن إدراك هذه البنية عن طريق القراءة غير محدد . ولهذا لوحظ على انجاردن مثل هذا التمييز غير الواضح المتمثل في كون إدراك البنية الموضوعية معفى من عدم التحديد اللانهائي مع أن الإدراك نفسه ليس تحقيقا . بمعنى أن التمييز الذي يرغب انجاردن في وضعه بين الوضع الأنطولوجي للموضوعات الأدبية والوضع الإبستمولوجي للأنشطة المعرفية هو صعب تأكيده وإبقاؤه . وهذا نفس مشكل إيزر

(E. Freund: 141, W Ray: 27-59)

فرضيات إيزر أو نموذج إيزر

يمكن الوقوف على أهم فرضيات إيزر في جمالية التلقي فيما سماه بصيرورة القراءة من كتابه حول القارئ الضمني - ومرورا بكتابه المركز حول " فعل القراءة " ، وما تبع ذلك من مقالات بين فيها بشكل أوضح بعض آرائه حتى كتاباته الأخيرة عن الأنتربولوجية الأدبية .

ويمكن أن نحدد الفرضيات الأساسية التي تقوم عليها نظرية إيزر في جمالية التلقي في المفاهيم الأساسية التي تتمحور حول التفاعل بين النص ومتلقيه . وما يفترض ذلك التفاعل من إمكانية بنائه وتحقيقه من خلال صيرورة القراءة .

يرتكز نموذج إيزر على ثلاثة مظاهر متداخلة لصيرورة القراءة .

1) النص :

يمكن القول بأن إيزر قد اعتمد على ما قدمه انجاردن في العمل الفني مع تركيز على وصف دقيق للممتلكات النصية . وهكذا يفترض في النص وجود بنيات داخلية تسمح بتحديده ، تتمثل في المكونات اللغوية والسميائية والتركيبية . كما يتوفر النص أيضا على إمكانيات عدم تحديده ، وهي التي تسمح أو تمتلك القدرة على إنتاج المعنى وتكمن هذه الإمكانية المفتوحة في القراءة وفي صيرورتها .

2) صيرورة القراءة :

للنص تركيبه الخاص لتحقيق الموضوع الجمالي المتماسك بواسطة توليف أو نشاط بناء مكثف . فالقراءة هنا فعل متحرك تركب الموضوع أثناء جريان فعل القراءة . بمعنى أن القراءة نشاط مكثف يختلف باختلاف القراء في لملمة المعنى من النص . . . إن قارئ إيزر قارئ لا يتوقف يمشي باستمرار وأثناء المشي يبني فعل القراءة مما وضع صعوبات في معرفة حدود هذه القراءة . ولعل خير وصف وصف به قارئ إيزر هو الذي وصفته به E. Freund حين دعته " بالقارئ المشاء " Peripatetic Reader وهو مصطلح مناسب لقارئ إيزر وصيرورة قراءته ، بحيث ستفرغ عنه مفاهيم التحديد وعدم التحديد التي

ستجعل قراءته أكثر ليبرالية ولا يمكن ضبطها كما رأى في ذلك كثير من النقاد الأمريكيين .

3) الشروط أو الظروف التي تتحكم في تفاعل النص مع القارئ :

وهذه الشروط متوقفة على وضعية القارئ وقدراته وممتلكاته التي تسمح له بإنجاز القراءة . ووضعية النص والآفاق التي يسمح بها أثناء القراءة .

ويمكن أن نجد في نص إيزر من كتابه "فعل القراءة" صيغة لنموذجه المذكور، وفيما كتبه عن التفاعل بين النص والقارئ . يقول إيزر :

"للعمل الأدبي قطبان : القطب الجمالي والقطب الفني . فالقطب الفني هو نص المؤلف والقطب الجمالي هو الإنجاز المحقق من طرف القارئ .

ويتبين من هذا المنظور القطبي لا يمكن للعمل نفسه أن يتطابق والنص أو التحقيق . ولكنه يجب أن يكون في مكان ما بين الإثنين . وبذلك يجب أن يكون بالضرورة خاصية افتراضية كما أنه لا يمكن أن يختصر إلى حقيقة النص أو إلى ذاتية القارئ . ومن هذه الافتراضية تشتق الدينامية . وبما أن القارئ يمر عبر آفاق متعددة يقدمها النص ويربط بين وجهات نظر مختلفة ومتنوعة فإنه سيفتح الباب أمام العمل كما يفتحه لنفسه وبذلك سيحرر العمل ويجعله ينطلق كما سيحرر نفسه ويجعل نفسه تنطلق" (Iser, 1978: 21) . ويوضح إيزر بشكل أوضح ومفصل هذا التفاعل بين النص والقارئ في مقالة نشرها في كتاب سوزان سليمان "القارئ في النص" .

يتميز نموذج إيزر بأنه يتجنب تعريف الموضوع الجمالي سواء مع نص مكتف بذاته موضوعيا (القطب الفني) ، أو مع التجربة الذاتية للقارئ الفردي (القطب الجمالي) .

فالنص الأدبي عند إيزر لا يشير إلى واقع مرجعي - كما لو كان "وثيقة" - ولكنه يمثل نموذجا أو مثالا "Pattern" مؤشرا مبنيا لتوجيه القارئ . ومع ذلك فإن وضع هذه المؤشرات غير كاف لملئ الفراغات والفجوات . وعدم التحديدات التي تتطلب من القارئ أن يملأها أو يحددها من طرف وضعيته أو ما يقدمه له النص من آفاق . إن المعنى لا يمكن أن يمسك به إلا كصورة .

والصورة تتطلب مـلأ لما أهملته بنيات النمـوذج النصيـة، والمعنى هو وقع تجب معاناته. وتتـم تلك المعاناة عن طريق الربط بين فجوات النص التي ينتج عنها التواصل في النهاية (S.Suleman 1980: 111).

ولعل الحديث عن البنيات النصية الموجهة للقراءة تفترض الحديث عن القارئ الضمني الذي استعمله إيزر كمفهوم له جذوره المغروسة في بنية النص لان القارئ الضمني عنده هو تشييد، ولا يمكن أن يشخص بأي وجه مع أي قارئ واقعي. فالقارئ الضمني له مظهران: مظهر نصي ومظهر تجريبي. ففي الوقت الذي يحاول فيه إيزر أن يفصل ويميز يقوم في نفس الوقت بالربط والجمع حينما يقول بأن "دور القارئ كبنية نصية ودوره كفعل مبنين" (Iser. 1978: 35). ولا يستطيع القارئ إذا بناء النص إلا عن طريق الصيرورة التي تعتمد على القراءة المقطعية التي يؤدي فيها المقطع إلى الآخر. وهنا تظهر النظرة الجشتالتية القائمة على الصورة الذهنية. ويوضح إيزر دور قارئه بالمسافر الذي يبني مشاهداته ليكون صورة عن يومه.

يظهر مما تقدم أن لنظرية إيزر جاذبية خاصة في محاولته الجمع والمضاربة النظرية ما أمكن ليدخل فيها جماع نظرية القراءة ويحاكم كل عناصر التواصل: المؤلف، النص، القارئ، العالم. صيرورة التلقي، ظاهراتية الإدراك والقراءة. والطبيعة الدينامية للفهم ويظهر أن كل هذه العناصر قد أخذت مجموعة وأدمجت في "النموذج الواحد للاستجابة الجمالية" (E. Freund: 147).

وقد خضعت نظرية إيزر لنقاشات كثيرة ووجدت في أمريكا خاصة اهتماما كبيرا فحللوها وانتقدوها ووقفوا على المشاكل التي تطرحها نظرية استجابة القارئ عند إيزر. فمنهم من اعتبرها بحكم ما تجمع إليها من مفهومي التحديد وعدم التحديد وانفتاحها الكبير بأنها تؤدي إلى متاهة (E. Freund: 147-148). أو أنها ليبرالية جدا كما أشار إلى ذلك ستانلي فيش في نقاشاته مع إيزر نفسه على صفحات مجلة Dipacritics أو مجلة Critical Inquiry. وقد كشف هذا النقاش لنظرية إيزر على موقفين متباينين: موقف يتبنى التعددية في التأويل وهو ما أبانت عنه نظرية إيزر في النهاية. وموقف يدعو إلى تحديد التأويل الذي مثله ستانلي فيش. ويعود أصل هذا النقاش في النهاية إلى من يحرك التأويل الذاتية أو الموضوعية؟ وهو ما طرحته E. Rreund وما استخلصته من نظرية إيزر

ومناقشتها.

لقد وجدت نظرية استجابة القارئ لإيزر تطبيقات لها في النصوص السردية دون غيرها كما وجدت نظرية جمالية التلقي لياوس تطبيقات لها في بعض الأعمال الأدبية دون غيرها أيضا. ومع ذلك فإن فرضياتها إذا ما حاولنا تطبيق بعضها على تاريخنا الأدبي أو على نصوصنا السردية قد تكشف لنا عن أمور كثيرة وقد تحرك جانبا من معرفتنا النظرية والجمالية. وسيكون من الصعب القيام دفعة واحدة بتجريب النظريتين في مقال واحد أو حتى عدة مقالات. ولكن الذي وصلت إليه بعد قراءة جمالية التلقي واستجابة القارئ، أن الاشتغال ببعض الفرضيات في البداية قد يكون مفيدا في قضايا محددة في تاريخ أدبنا العربي أو في نقدنا الأدبي الحديث.

سأقدم هنا خطاطة أولية لقراءة نقدنا الأدبي العربي الحديث بالاستعانة بمفهوم "أفق الانتظار" كما جاء عند ياوس. ذلك أن هذا المفهوم قد يساعدنا على وضع تحقيب لأدبنا الحديث بأخذ بعين الاعتبار مختلف التلقيات التي تعرضت لها جملة من النصوص الأساسية دون غيرها، وساهمت في بناء الرأي العام الأدبي والنقدي وأصّلت انتظارات دامت طويلا، أو خلقت انتظارات جديدة أو متصارعة.

1) مرحلة أفق الإنتظار المنسجم: هذه المرحلة هي التي تمت فيها قراءة النصوص الأدبية العربية منذ القرن التاسع عشر إلى بداية القرن العشرين وكان فيه لانتظارات المؤلف: الشاعر أو الناشر، دور كبير في توجيه القراءة وخلق قارئ نموذجي يستجيب مع استراتيجية المؤلف. ويحصل بذلك توافق أفق انتظار المؤلف مع أفق انتظار القارئ. وهذا ما قام به أدباء عصر النهضة أو عصر الانبعاث حتى أوائل القرن العشرين. وقد ساعد على تكوين مثل هذا الأفق عوامل تاريخية وثقافية وسياسية.

2) مرحلة تعارض أفق الانتظارات: هذه المرحلة هي التي بدأ فيها أفق الانتظار المنسجم يتعرض لنوع من التشويش على قيمه وذوقه وتقاليده اللغوية والجمالية وغيرها. وقد تولد هذا الانتظار مع مرحلة الصراع بين القديم والحديث، بين التقليديين والمجددين منذ أن ظهرت كتابات العقاد وميخائيل نعيمة وطه حسين. وغير خاف هنا أيضا على ما للمنعطفات التاريخية من آثار هنا على خلق أفق جديدة. ويمكن داخل هذه المرحلة أن نميز بين الانتظارات الجديدة والقديمة وبين تباين الجديد في فهمه للقديم

أو للجديد .

3) مرحلة تباعد أفق الإنتظارات : هذه المرحلة هي التي بدأ فيها أفق انتظار القارئ يبتعد عن أفق انتظار المؤلف ، أو العكس بحكم عدم وجود حوار بين الأفقين وعدم تصارع بينهما ، فيما يمكن وصفه عدم وجود استجابة أو غيابها أو الاستجابة السلبية . وقد يوهم ذلك بنوع من المسافة التي خلقت بين النص والقارئ . إما لأن النص أو المؤلف لم يستطع إقناع قارئه بأفق انتظاره ، ولا حثه حتى على معارضته . أو محاولة خلق قراءة نقدية دينامية تصوغ لنفسها أفق انتظار جديد من أجل إبداع نص جديد . وإما لأن القارئ قد وجد نفسه بحكم عوامل كثيرة لا يقوى على صياغة أفق انتظاره . من ذلك ما يعرف بأزمات بعض الأجناس الأدبية أو بعض الإنتاجات ، أو عدم استشارة القراء أو عدم الاهتمام ببعض الأجناس أو ببعض النصوص . . .

إن هذا التحقيب يبقى مشروعا يتطلب أعمالا نظريا أكثر وتطبيقا واسعا من أجل الكشف عن غنى تاريخ جمالية تلقينا للنصوص واستجابتنا لها .

المراجع

1) سارتر جان بول : **ما الأدب؟** ترجمة د. محمد غنيمي هلال، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1971 .

2) راي وليام : **المعنى الأدبي ، من الظاهراتية إلى التفكيكية**، ترجمة . ديوئيل يوسف عزيز، دار المامون، بغداد، 1987 .

3) روديجر يوبنر : **الفلسفة الألمانية الحديثة**، ترجمة فؤاد كامل، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1987 .

4) خوري أنطون : **مدخل إلى الفلسفة الظاهراتية**، دار التنوير، بيروت، 1984 .

5 - Blanchot Maurice: **L' espace litteraire**, Gallimard, Paris, 1955

6 - Culler Jonathan : **On the Construction, Theory and Criticism after Structuralism**, Routledge and Kegan Paul, London, Melbourne and New York, 1983

7 - Erland Kunn-Ibsch, The reception of literature: Theory and Pratice of " Rezeoptionsäthetik". **in Theory of literature** in the Twenteith Century, eds by Dw. Fakkeman and England Kunn. Ibsch. C. Hurst and Company, London, 1978.

- "La Réception littéraire", trad. de l'Allemand par Daniel Malbert. in "Theorie littéraire",eds Marc Angenot et autres ... PUF Fondamontal , Paris , 1989.

8 - Freund Elizabeth: The Return of the reader, Reader Response Criticism, Methuen, London, New York, 1986.

9 - Fish Stanles: "Why no one's afraid of Wolfgang Iser?"In Diacritics,11:1981 "Consequences" **in Critial,** Luquiny, 3:1985.

10- Gadamer Hans Georg: Verité et Méthode. Les grands lignes d'une hermeneutique philosophique, Seuil, Paris, 1976.

11 - Holub Robert: **Reception Theory**, A Critical Introduction;, Menluen, London, New York, 1984.

12 - Husserl Edmond : **Idées directrices pour une phenomenologie.** 1913, ed Gallimard, Paris 1950, Trad. Paul Ricoeur.

13- Ingarden Roman: The literary work of Art: An investigation on the border line of Ontology, logic and Theory of literature, Evansto, III: Notth western U.P Orig. Pub. in Polish, 1931.

14 - Iser Wolfgang: The Implied Reader: Patterns of communication in Prose fiction from Bunyan to Bekett.

- The Act of Reading : Theory of Aesthetic Response, Baltimore, Johns Hopkins U. P. 1978.

- "Interview" in **Diacritics**. 10: 2, 1980

- Talk like wholes, in **Diacritics**, 11: 3, 1981. Response to Fish.

15 - Jauss Hans Robert: - Pour une esthétique de la réception,. Gallimard, Paris, 1978.

- Pour une herméneutique littéraire.Gallimard, Paris, 1988.

16 - Klopfer Rolf: "Escape into Reception. The scientistic and hermeneutic schools of German literary theory" in **Poetics**, Today, 3: 1982.

17 - Poulet Georges: "Phenomenology of Reading", in **New literary history.** U, 1 N:1 October,1969.

18 - Ricoeur Paul: **Du texte à l'action**, Essais d'hérméneutique II, Seuil, Paris 1986.

19 - Rothe Arrold: "Le rôle du lecteur dans la critique allemande contemporaine", in **Litterature**: 32, 1978.

20 - Schmidt Sreg fried J. "On the fondation and the research strategies of science of Literary Communication", in **Poetics**; 7, 1973.

- "On atheorical Basis for a Rational Science of literature", in PTL: 1, 1976.

21 - Schuerewegen F: "Theorie de la réception" in **Introduction aux études littéraires.Methodes de textes**, Sous la direction de Maurice De lacroix, Fernand Hallyn. ed. Duclot, Paris, 1987.

22 - Steinmetz Alrst: "Reception et interpretation" in **Theorie de la litterature**, eds. A. Kibedi Varga, Picard, Paris, 1981.

23 - Suleiman Susan R: **The Reader in the text.** Essays on ondiences and Interpretation, Princeton U.P. 1980.

24 - Topkins Jane P: Reader - Response Criticism, from Formalism to Post-Structuralism The Johns Hopkins U.P. Baltimore and London, 1980.

من أجل تلقٍّ نسقي

محمد مفتاح
كلية الاداب ـ الرباط

1- نظرية التلقي والإبستمولوجية التشييدية

إن الظرف السياسي الذي نشأت إثره وفيه نظرية التلقي، والمجال الذي ظهرت فيه وقيمة الأشخاص الذين وضعوا أسسها، والسياق الثقافي المتجلي في البنيوية وفي التأويلية وفي بداية إرهاصات النسقية . . . تجعل القراءات متعددة لهذه النظرية، وتلقيها يختلف من بيئة إلى بيئة ؛ فإذا ما كان مهد نشأتها هو ما كان يدعى سابقا بألمانيا الغربية وخصوصا في جامعة 'قسطنس' على يد 'ياووس' و 'إيسر' اللذين اعتمدا على الميراث الألماني الفلسفي بصفة عامة والفلسفة الظاهراتية بصفة خاصة، فإنها انتقلت بعد ذلك إلى ما كان يدعى بألمانيا الديموقراطية وإلى أمريكا وإلى فرنسا فإلى كثير من بقاع العالم الأخرى فبدأت تعلم في الجامعات وتحتل مكانها في كتب النقد والتأويل. هكذا يجد المهتم ما يدعى بنظرية التلقي الأمريكية، ونظرية التلقي الفرنسية . . وقد يصادف من يعرف ثقافات أخرى نظرية التلقي اليابانية والبولونية والأرجنتينية والمكسيكية تحت العنوان نفسه او تحت لافتات أخرى من قبل : 'التأويلية الظاهراتية' . وهذا الانتشار ليس وليد المصادفة او الحظ، ولكنه وليد ظروف تاريخية عالمية ساعدت عليه . فقد يرى بعض القراء هذه النظرية في بعديها العمودي والأفقي أنها تشبع كثيرا من الحاجات الإديولوجية والمعرفية والتربوية والنفسية، **فقد نشأت في بلد خرج منهزما من الحرب العالمية الثانية، و نشأت في سياق يمقت التاريخ و ويلاته بعد تلك الحرب**، ونشأت في سياق 'إبدال' معرفي جديد لا عهد

للبشرية به مثل الحكم الذاتي والإعلاميات، ونشأت في سياق إطار منافسة إقليمية . . وعلى هذا، فقد تتلقى على أنها نظرية المنهزم الذي يسعى إلى النهوض من كبوته ، والذي يريد أن يستفيد العبرة من تاريخه الخاص / ومن التاريخ الكوني او من يريد أن يتشبث بالقيم اليهودية المسيحية في سبيل تركيز قيم أوروبية على الخصوص، أو هي نظرية من يريد أن يرجع القيمة المسلوبة من الانسان لكي يبدع ويخترع ليتجنب كل الصعوبات التي تعترضه ويبتكر حلولا قائمة لها.

يتضح من هذا أن نظرية التلقي ليست مجرد مقاربة جمالية لنصوص معينة إلى جانب المقاربات الأخرى مثل الشكلانية والبنيوية والماركسية فحسب ، ولكنها جزء من نسق فكري عام بدأ يؤسس نفسه منذ الستينات معتمدا على علوم التحكم الذاتي والاعلاميات والبيولوجيا الحديثة والفلسفات الاجتماعية الداعية إلى حرية الأفراد في ظل أنظمة ديموقراطية . . . ويؤطر هذا كله ابستمولوجية تدعى الإبستمولوجية التشييدية التي تحاول أن تنحي الإبستمولوجية الوضعية بصفة نهائية ، وهذه الإبستمولوجية ذات مسلمات معينة يجدها المهتم في كتب فلسفة العلوم وفي بعض الدراسات التي تتناول بناء نماذج الأنساق المعقدة.

في ضوء بناء مفاهيم الإبستمولوجية التشييدية[1] يصير من التبسيط المخل والمفقر للنظرية أفقيا وعموديا أن نكتفي بسبب واحد أو بسببين او بثلاثة ونعزو نشأة النظرية إليها، او أن نكتفي بالتعرف على بعض مبادئها ومحاولة تطبيقها على تلقي نصوص معينة . والنظرية - في نشأتها - كانت واعية بالطبيعة التركيبية للظواهر الطبيعية والمجتمعية . ويمكن أن نقتبس قولة من كلام مقدم كتاب : "من أجل جمالية للتلقي" ، وهي : "الخطأ او اللاملاءمة المشتركة بين المواقف الثقافية التي يستنكرها "ياووس" هو سوء المعرفة بتعددية الحدود، وهو الجهل بالعلاقة المركبة التي تتأسس بينها، وهي إرادة تفضيل عامل واحد من بين عوامل مختلفة "[2] . وكلما تقدمت نظرية جمالية

Constructivisme

(1) Voir, Jean-Louis la Moigne : **La modélisation des systémes complexes,** Bordas, Paris 1990.

(2) Hans Robert Jauss: **Pour une ésthétique de la réception,** traduit de l'Allmend par Claude Maissard. Préface de Jean Strabondki, Edition Gallimard, Paris, 1978.

التلقي يلاحظ القارئ تفاعلها البين مع النظريات العلمية والتوجهات الإبستمولوجية الجديدة ، هكذا يرى أنها تؤطر النصوص الأدبية ضمن النسق الفكري العام كما يفعل "شميت" وغيره ، وتحلل النص الأدبي ضمن الإبستمولوجية التشييدية التي شعارها : "لاشيء معطى ، وإنما كل شيء مبني" وكثير من المحللين يصرحون بهذا . والأبحاث المنشورة في الأعداد الأخيرة في مجلة "Poetics" تسير في هذا الاتجاه ، بل إنها تصرح بالسير فيه .

2 - من جمالية التلقي الأدبي إلى درجات التلقي الثقافي

نظرية جمالية التلقي مثل أية نظرية أخرى نشأت ضمن سياق مركب ، وكانت واعية بتركيبية الظواهر وبذاتية الملاحظ وبمحدودية ملاحظته وبنسبيتها ، ولذلك ، فإنها لا تزعم أنها مطلقة وأنها جاءت بالقول الفصل الذي يقطع قول كل معترض ، وأنها أتت بالحكم النافذ الذي لا يستأنف ، بل إنها أخذت على عاتقها مقاومة ديكتاتورية المناهج والجماعات والأفراد ، ولكنها ألحت على **التراضي** بين المجموعات الباحثة والمؤولة لإنشاء نظرية او لصياغة إطار عمل او لإنجاز فعل ما . فهذه النظرية قابلة لأن تعيش في صيرورة تاريخية ، وفي سيرورة ، وبذلك يمكن تعديل بعض عناصرها أو إلغاء بعضها ، او الإضافة إليها ؛ إن هذه النظرية نفسها نص قابل لأن يتلقى من قبل متلقين مختلفين ذوي ثقافات قومية مختلفة .

إن النقل الحرفي لهذه النظرية قد لا يكون **عام الفائدة** لأنه قد يلغي بعض الظواهر الثقافية الهامة في مجتمع من المجتمعات ؛ فقد تكون النظرية التي اقترحها "ياووس" والمنهاجية المحققة لها مفيدتين ، حقا ، في دراسة بعض الآثار الأدبية وتأويل «نوع» المنتخبات الشعرية في الأدب العربي مثل المعلقات وبعض الدواوين الشعرية الشهيرة في القديم وفي الحديث . فمن السهل أن يتابع الباحث تطور تلقي المعلقات في العصر الجاهلي وفي العصر الإسلامي وفي العصر العباسي وفي ما بعدها ، وفي كل البلاد الإسلامية . . . وكذلك الشأن – ولكن بدرجة أقل – ديوان أبي تمام والمتنبي . . وشوقي . . . ولكن الأمر ليس بهذه السهولة إذا ما أراد الباحث أن يتابع الآثار الأدبية التي ليست من القمم في شيء مثل غالبية الآثار الأدبية المغربية القديمة .

هذه إحدى الثغرات التي يجدها الباحث في نظرية جمالية التلقي كما اقترحها «ياووس»، إنها نظرية قد تتوفق في متابعة تاريخ تلقي القمم الأدبية، ولكنها لا تفلح في النصوص الاغفال التي راجت ضمن الثقافة الشفوية بصفة عامة، او بصفة خاصة ضمن حلقات التدريس في مدة معينة ثم انقطعت الصلة بينها وبين الناس. إن الثقافة القديمة، في كل الأمم القديمة، اعترتها انقطاعات؛ ومنها الثقافة المغربية؛ فكثير من آثارها انقطعت الصلة بينها وبين القراء ولم تُحيَ إلا في السنوات الأخيرة. وقد لاحظ بعض الباحثين هذه الثغرة في نظرية التلقي وأراد تداركها بالاستعانة بمنهاجية أخرى؛ يقول:

"ما يجعل عمل "فوكو" ضروريا لنا في الدراسات الأدبية هو أنه لا يقيم حدودا فاصلة بين ما هو أدبي وما هو فوق أدبي، بين الناموسي و بين الشعبي، بين المهيمن وبين الهامشي والمستبعد" [3].

لكن هذه الاستعانة يجب أن تؤخذ بشيء من الاحتياط، لأن نظرية التلقي والتاريخانية الجديدة يظهران على طرفي نقيض؛ إن الجامع بينهما كالجامع - في غابر الأزمان - بين الثريا وسهيل. فنظرية التلقي تقوم على وحدة الثقافة الأوروبية، والسنن، وامتزاج الآفاق، وتعاقب القراءات، وتفاعل النص والقارئ، بل وإبداع القارئ، وأما التاريخانية الجديدة فتنبني على القطيعة في الوعي الغربي والقطيعة بين الحقب التاريخية، وهدم المركزية الاوروبية بدعاويها المختلفة. لكن القارئ المتمعن والحذر يستطيع أن يستخرج منها مفاهيم مشتركة يمكن أن تقرأ الثقافة المغربية في ضوئها. وهذه المفاهيم هي:

. دور السنن في إنتاج الثقافة وتأويلها.

. دور الحاضر في فهم الماضي ، ودور الماضي في إنارة طريق المستقبل.

. الصيرورة التاريخية بدون قطيعة نهائية وبدون اتصال كلي.

(3) Caroline Porter: "History and literature: After the new Historisisme" in New literary history 1990, Vol. 21, N 2, pp. 253-272.

. الثقافة نسق عام موجه نحو غاية مهما كانت المستندات الإبستمولوجية للأنساق الفرعية .

. سيطرة هوس فكرة كبرى للدفاع عنها في مرحلة من المراحل التاريخية .

. استيلاء خطاب على أنواع من الخطاب الأخرى في حقبة معينة .

. الدور الفعال للذات المؤولة .

ومهما كان الاختلاف الذي أشرنا إليه ، فإن التوفيق ممكن بينهما ، فالصيرورة التاريخية وراء كل منهما ، ولكن إيقاعها يختلف لديهما ، فإذا كان السنن مركزياً في نظرية التلقي فإن القطيعة حجر الزاوية لدى التاريخانية الجديدة ، فهي إذا كانت تجعل الظواهر الثقافية والاجتماعية محددة تاريخيا ، فإنها «تجعل لكل مرحلة في التاريخ لها قيمتها الخاصة لا تطبق بكيفية مباشرة على عصور أخرى . . »[4] . وكل مرحلة من هذه المراحل يجمعها نسق إبستمولوجي مما يفترض أن أي مظهر من مظاهر المجتمع يرتبط بمظهر آخر ، فالتاريخانية الجديدة تقر بالتمايز التاريخي لكل مرحلة من مراحل التاريخ ، ولكن مظاهر كل مرحلة بينها تفاعل وتعالق وتداخل بحيث لا يفهم عنصر بمعزل عن العناصر الأخرى ، إن "فوكو" حاضر بقوة لدى التاريخانية الجديدة ، إذ يرى أن كل مرحلة تاريخية يحكمها إبستمي معين ، ولكن كيف يمكن تحقيق هذه المراحل؟ كيف يمكن المرور من إبستمي إلى إبستمي آخر؟ كما أن حضور "كون" لا يمكن أن ينكر ، ونظريته الإبدالية معروفة لدى المهتمين ؛ وقبل هذين الرجلين "باشلار" بمفهوم القطيعة .

محاولة تحليل الثقافة المغربية وتأويلها وتلقينها ضمن التاريخانية الجديدة بإبستميتها«الكونية" **بإبدالها تقف ضده بعض العوائق التاريخية والمنهاجية ؛** إن الثقافة المغربية لا يمكن أن يطبق في تحليلها مفهوم القطيعة بمعناه الابستمولوجي الحاسم ، إذ ليس هناك فعلا مراحل تاريخية تتمايز كل التمايز مما يمكن من منح كل مرحلة مفهوما جامعا ، كما أنه ليس من المشروع الذي لا نزاع فيه أن ينقل مفهوم

(4) In Hacki, "Two Kind of New Historisme" for philosopher, In New literary History Volume 21. pp 233-264.

القطيعة أو الإبدال ويطبق حرفيا على الظواهر الاجتماعية والثقافية ؛ بل إن هناك اعتراضات وجيهة توجه إلى المفهومين او النظريتين من قبل المختصين، وخصوصا إذا علمنا أن مكان نشأة المفهومين هو مجال العلوم الخالصة. كما أن بعض الباحثين يرى أن التاريخانية الجديدة بدون "منهاجية تمنحها انسجاما لتصبح حركة"[5].

إن الثقافة المغربية قد تقبل توظيف مفاهيم السنن وامتزاج الآفاق لأن كل أثر أدبي فيها هو حوار مع آثار سابقة عليه وهو جواب عن سؤال مطروح عليه بكيفية صريحة او ضمنية مما يسمح بربط اللاحق بالسابق ويكوّن تقليدا يسمح بإنتاج النص وتلقيه في آن واحد، كما أن امتزاج الآفاق هو ربط لحاضر المؤلف المتلقي، والمتلقي بماضيه، بل واستيلاؤه على ذلك الماضي وامتلاكه له.

3- التلقي النسقي للثقافة المغربية

يتبين من هذا أن التاريخانية الجديدة محاولة لضرب البنيوية والإبقاء عليها في آن واحد: ضربها من حيث إقرارها بفلسفة الحضور، والإبقاء عليها من حيث يقسم التاريخ إلى مراحل كبرى ذات عناصر متعددة ومتفاعلة، كما أن بين التاريخانية الجديدة ونظرية التلقي صلات قوية: الصيرورة التاريخية وإن اختلف في إيقاعها؛ وأما العلاقة بين نظرية التلقي ونظرية الأنساق فهي علاقة قوية، اذ حاولت نظرية التلقي في بدايتها أن تنظر إلى تاريخ الأدب باعتباره نسقا؛ يقول "ياووس" في كتابه:

"من أجل جمالية التلقي": "الإنتاج الأدبي وتلقيه يفعلان فعل الكلام واللغة، ومن أجل ذلك يمكن صياغة التأريخ الادبي كنسق مبني من سلسلة من القطاعات المتزامنة، كما يمكن ترجمة مجموعة الأعمال المستقلة التي تتفاعل في تاريخ بنيوي للأدب، ولوظائفه"[6].

ولم يكن قول "ياوس" هذا إلا انطلاقة لأعمال كثيرة تحلل الآداب والثقافة والمجتمع ضمن نظرية الأنساق ؛ إذ يجد القارئ العناوين التالية: "الأدب باعتباره

---

(5) Richard Lehan: " The theoritical limits of the New Historisisme "in New literary History, Vol 21 , N°3, Spring 1990

(6) Clement Moison, Qu'est ce que l'histoire littéraire. P.U.F, 1987. p.163.

نسقا"، او "النسق الاجتماعي". ولهذا، فإنه ليس من البدعة في شيء أن يحاول المرء تحليل الثقافة المغربية في ضوء نظرية الأنساق، ثم تحليل كل نسق فرعي على حدة بعدما يمكن ضبط فرضيات العمل الكبرى التي توجه البحث.

ولكن ما هذا النسق المتحدث عنه؟ فمهما اختلفت تعريفات النسق فإنه ما كان مؤلفا من جملة عناصر أو أجزاء تترابط فيما بينها وتتعالق لتكون تنظيما هادفا إلى غاية؛ وهذا التحديد يؤدي إلى نتائج عديدة؛ أهمها:

1) أن: "التحليل النسقي يسمح بأن يؤخذ في الاعتبار مجموعة مهمة من العناصر ويستطيع أن يعتبرها مجتمعة ومنفصلة، فالمحلل لا يضيع في ركام التفاصيل ولا يتيه في معالجة كتلة هائلة من العناصر المتنافرة (معتقدا أن ليس بينها علاقة، أو يحلل بدون تبني إبدال معين) (. . . كما أن) دراسة كل العناصر، ودراسة علائقها وتعالقها ودراسة تنظيمها تجعل التعميمات ممكنة، هذه التعميمات التي يمكن تأكيدها (و نفيها) في الحال».

2) أن هذا التحليل النسقي، مع إعطائه صيرورة تاريخية غير مقطوعة، ضروري لإدراك أنساق الثقافة المغربية ككل، والنسق الأدبي بصفة خاصة، وعقلنتها، وتجنب بعض الهفوات التي ربما وقع فيها المؤرخون للآداب والفلسفة والتصوف. . . إذ لا يمكن عقلنة وإدراك ضآلة تلقي الآثار المغربية الأدبية إلا إذا نظر إليها في ضوء درجات تلقي البلاغة والأصول والكلام والمنطق والتصوف والنحو والتاريخ؛ فهذه الأنشطة الثقافية ليس ينفصل بعضها عن بعض، وإنما بينها علاقة وتعالق مما يجعلها متكاملة وليست بمتناقضة؛ فهي - وإن تنوعت - يكون بين مجموعات منها أسس إبستمولوجية مشتركة؛ وهي، وإن تباينت ظاهريا، تهدف إلى مقصد واحد كبير، فهذه الأنساق يضيء بعضها بعضا، وما راج منها بعض الرواج يمكن أن يتخذ منطلقا للكشف عما كان أقل رواجاً.

على أن هذه المقاربة النسقية لا تستقيم الا إذا بنيت على فرضيات عمل توجهها وتضبط مسارها وغايتها الكبرى وغاياتها الصغرى؛ وعلى هذا، فاننا سنحاول تحقيب الثقافة المغربية بمختلف تجلياتها حسب مراحل يهيمن عليها مقصد إيديولوجي معين. فالمرحلة الاولى هيمنت عليها:

مقصدية الموافقات: التوفيق بين الفلسفة والشريعة، والتوفيق بين التصوف الشيعي والشريعة، والتوفيق بين المذاهب الفقهية والأصولية، والتوفيق بين الحاكمين والمحكومين. . . وهذه المرحلة تنتهي عند بداية القرن التاسع الهجري / الخامس عشر الميلادي.

والمرحلة الثانية هيمنت عليها:

مقصدية الانكماش والاسترجاع: وقد هدفت آثار هذه المرحلة إلى الدفاع عن النفس في البداية ثم إلى استرجاع المجد الغابر أيام السلف الصالح من المشرق ومن المغرب؛ هكذا يجد الباحث إحياء لتراث ذلك الماضي المجيد (ق9 إلى 15/11 إلى 17)

مقصدية محاولة الاستمرار: محاولة الاستمرار على ما تركته الدولة السعدية (ق 11 إلى 13هـ/17 إلى 19).

إن هذا التحقيب يعيد النظر في التحقيب السياسي المتعارف الذي يجعل الظواهر الثقافية تابعة، ولكن لا ينفصل عنه، لأن السياسة نسق، والثقافة نسق، هناك، إذن، تعالق بينهما، ولكن التاريخ العميق والغاية اللامرئية تجعل "عمر الإشكالية" ليس مرتبطا بحاكم أو بدولة ما وإنما يمتد إلى أن ينقضي نحبه فتنقضي حركته مارا من النظام إلى اللانظام فإلى الفوضى المطلقة. هكذا يمكن الزعم أن "مقصدية الموافقات" استمرت مع ثلاث دول مغربية هي: المرابطون والموحدون والمرينيون، ولما وصلت أنساقها إلى غايتها وتضاءل بعضها أو اندمج في بعض آخر تبعا لمقبوليته الضعيفة ولشرعيته المهزوزة او لجذوره التي لا قرار لها، تغلب نسق الخطاب الدفاعي على أنساق أنواع الخطاب الأخرى، ثم استجمع بعض قواه نسق آخر. هكذا يمكن أن يقال إن كثيرا من عناصر النسق العام أصابها خلل كبير او صغير أثناء القرن الخامس عشر المسيحي.

قد يرى بعض الناس أن هذا التقسيم فيه محاكاة "لفوكو" وتبعا لذلك يمكن أن توجه إليه نفس الاعتراضات وإذا سلمنا بهذا جدلا، فإنها ليست محاكاة ساذجة؛ فهو قد اتخذ الأسس الابستيمية أساسا للتحقيب متحكمة فيه تشييديته المتطرفة، ونحن قد اتخذنا الأساس الإديولوجي للتحقيب مع التسليم بمبدأ استمرارية الإشكالية، وإن تنوعت درجات بروزها. وهذه الإشكالية الاديولوجية الأبدية (الدعوة إلى الموافقات)

كان يحكم الأنساق التي تدافع عنها مبدأ شمولي واحد، وهو: **تسويغ الشاهد بالغائب** بطريق المماثلة والمشابهة، وهذه الآلية المعرفية مازالت تتحكم في الإنتاج الفكري المغربي إلى العهود الحديثة؛ وعليه فإن الفكر المغربي من الناحية الابستمولوجية ينتمي إلى ما قبل القرن السادس عشر الأوروبي إذا ما أخذ المرء بنظرية "فوكو".

4 - مشروع لتحليل الأنساق

- تلقي النسق الفلسفي والبلاغي:

1- تلقي القدماء:

يمكن القول: إن المؤلف البلاغي المغربي هو اول متلق للكتب البلاغية السابقة عليه، كما أنه كان يدرك أن كتابه موجه إلى متلقين؛ فالمؤلف البلاغي المغربي كان يدرك الصعوبات التي كانت تعترض المتعلمين في وقته، كما أنه كانت له رسالة يريد أن يبلغها عبر الخطاب البلاغي؛ فالكتب البلاغية المغربية - وخصوصا الاتجاه المتفلسف - ذات منحيين في آن واحد، منحى تعليمي ومنحى إيديولوجي؛ وكلا المنحيين يجعلان من كل كتاب بلاغي إجابة عن سؤال صريح او مضمر في الكتب السابقة. ومقدمات الكتب البلاغية المغربية تكشف بكيفية تصريحية او تلويحية؛ يقول السجلماسي في مقدمة كتابه: «وبعد: فقصدنا في هذا الكتاب الملقب بكتاب المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع إحصاء قوانين أساليب النظوم التي تشتمل عليها الصناعة الموضوعة لعلم البيان وأساليب البديع وتجنيسها في التصنيف وترتيب أجزاء الصناعة في التأليف على جهة الجنس والنوع وتمهيد الأصل من ذلك للفرع وتحرير تلك القوانين الكلية وتجريدها من المواد الجزئية بقدر الطاقة وجهد الاستطاعة»[7]. فقد هال السجلماسي الخلط الموجود في الكتب البلاغية العربية المشرقية وكثرة التقسيمات التي تحتوي عليها، ولذلك فقد قام بعملية إحصائية لقوانين أساليب النظوم ثم رتبها بحسب

(7) أبو محمد القاسم السجلماسي: **المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع**، تقديم وتحقيق، د. علال الغازي، 1980، ص 218-219

الصناعة النظرية التي تعتمد الجنس والنوع لتحرير قوانين كلية ؛ فقد اتبع أرسطو في ترتيب الأجناس العالية والوسطى والدنيا وسار في تفرعات الشجرة الفورفورية التي شاعت لدى المتفلسفة العرب ، وقد سلك هذا النهج لسد الثغرات التي رآها في التأليف البلاغي العربي متهما من قبله بعدم سيرهم على الصناعة النظرية في التأليف ؛ وهذا ما أشار إليه في نص صريح ؛ يقول : «ولما كان ذلك كذلك وجب في علم البيان من قبل عموم نظره للخطابة والشعر (إذ كان نظره في العبارة البلاغية إعطاء القوانين العامة للخطابة والشعر) من حيث العبارة البلاغية فقط ألا يلتفت فيه إلى ما يخص صناعة صناعة منهما إلا بعد القول فيما يعم منهما أكثر من صنف واحد إذ كان ذلك هو **التعليم المنتظم** . لكن السبب في ذكر أصحاب علم البيان ومتأدبي العرب هذا الجنس مختلطا هو أنهم لم يكونوا **تميزت لهم الأقاويل الشعرية من الأقاويل الخطية** ، فلم يتبين لهم ما يخص صناعة ، صناعة منهما بل كانت مختلطة عندهم . والسبب الاول في ذلك هو التباس كلياتها بموادها وعسر انتزاعها منها وغور الفحص فيها بخلاف ما عليه الأمر في الصناعة النظرية ، وليس يمكننا - بعد التنبيه على ذلك - تنكب ما عليه الأمر في الصناعة النظرية »(8).

وقد أضاف ابن البناء إلى الصناعة النظرية التي سار على نهجها السجلماسي أبعادا رياضية مثل التناسب ليحلل في ضوئها بعض الأساليب القرآنية والشعرية ، وكان همه أيضا تسهيل مهمة المتعلم وحل المشاكل التي بقيت معلقة في السنن الذي يؤلف ضمنه ، وإظهار فعالية الصناعة النظرية ، وهكذا ، فإنه رتب وصنف وسهل وقرب .

إن الكتابين معا يلحان على الغاية التعليمية ، ولكن الغاية الإديولوجية كانت حاضرة أيضا ؛ فتبني المعيار المنطقي والرياضي يهدف إلى تأصيل التقليد الفلسفي بصناعته النظرية ، وكان قد اشتد ساعده وتلقاه المسؤولون بالقبول وبمنحه الشرعية وإن لم يصبح ثقافة عميقة في المجتمع ، فقد احتل الصدارة في العصر الموحدي ولكنه توارى خلف حجب أخرى في العصر المريني فكان ينطق من خلال حجاب البلاغة ومن خلال حجاب الأصول ، ومن خلال حجاب التصوف ؛ إن الكتابين - لا محالة-

(8) السجلماسي ، الكتاب المذكور ، ص، 219

. قصدا إلى خدمة أهداف تعليمية وإديولوجية ، فهما توجها إلى قارئ حقيقي ومحتمل، ولأن لهذا القارئ دوره في تنظيم المادة وتصنيفها وعرض أجزائها. فقد حذفت فقرات من الكتب البلاغية السابقة، وقد أفيض الحديث في أشياء أخرى، ووجهت المصطلحات وجهة جديدة ؛ فالمؤلفان تلقيا المؤلفات السابقة في البلاغة بحسب ما يخدم مقاصدهما وغاياتهما، فلذلك قاما بعمليتي هدم وبناء.

كيف تلقى الناس المعاصرون هذين الكاتبين البلاغيين اللذين حاولا النسج على منوال مخالف لمناويل المؤلفات السابقة عليهم؟ من الممكن القول إننا لا نستطيع تقديم شيء مضبوط على مدى رواجهما في الاوساط المهتمة حينئذ. فإذا ما أردنا التعرف على مدى تلقي "المنزع البديع" كانت الحصيلة مخيبة للآمال ؛ واول مظاهر هذه الخيبة أن مؤلفه لا يعرف شيء كثير عن شخصيته، إذ لا يعلم أكثر من اسمه ونسبه، كما أن النسخ التي كانت متداولة لم تكن كثيرة؛ فقد اعتمد محققه على نسختين اثنتين لتحقيقه وإخراجه إلى القراء؛ إحداهما كانت في إحدى المكتبات بالسويد يرجع تاريخ نسخها إلى بداية القرن التاسع الهجري (802 هـ) ؛ كما أن ابن ليون التجيبي اختصر المنزع ، وهو من شخصيات القرن الثامن الهجري، والاختصار والنسخة وقعا ضمن المرحلة الأولى التي اقترحناها في التحقيب ودعوناها بـ "الموافقات" . وأما النسخة الثانية فيرجع تاريخ نسخها إلى 990 هـ أي اواخر مرحلة الاسترجاع. وقد نسخها ابراهيم بن محمد بن ابراهيم الغساني الفاسي الوزير. هكذا يظهر الكتاب في نسخة بعد أكثر من قرن من زمن تأليفه وفي أخرى بعدما يقارب ثلاثة قرون.

وكتاب "الروض المريع"[9] لم يكن أحسن حالاً من سابقه في الرواج، ولكن مؤلفه كان مشهورا بين الناس بسبب تداول كتبه الرياضية والميقاتية والصوفية؛ فكتاب الروض اعتمد محققه لإخراجه على ثلاث نسخ، وإذا خلت اثنتان منها من تاريخ النسخ، فإننا نفترض أنها يعود نسخها إلى ما بعد القرن الهجري العاشر بناء على فرضية "**الاسترجاع**".

---

(9) ابن البناء المراكشي: **الروض المريع، في صناعة البديع**، تحقيق رضوان بن شقرون، 1985.

بعد هذا، فقد يتساءل المرء عن سر هذا التلقي الباهت وعن مكانه وعن نوعية المتلقين. ولكن مثل هذه التساؤلات لا يمكن الاجابة عنها بتبسيط، ولذلك فقد تقدم مقترحات أجوبة متعددة قد تتضافر فيما بينها لتصير نوعا من الجواب؛ ولهذا، فقد يقال :

* إنها نحت منحى غريبا على السنن السائد في الأوساط المتأدبة؛ فقد ألف جمهرة المتلقين المتأدبين الكتب البلاغية المشرقية والكتب البلاغية المغربية التي تنطلق في أسلوب سلس مثل مؤلفات الجاحظ او عبد القاهر الجرجاني او تذهب في تقسيمات يمكن حفظ بعضها ونسيان بعضها الآخر مثل: العمدة لابن رشيق . . . فما بال المتعلم المتأدب مع الجنس العالي والمتوسط والأنواع والفصول والخواص والمقولات او القوطاغورياس والجوهر والاستقصاء والتناسب الرياضي والخلو والفراغ وأنواع القضايا الشرطية والحملية، فهذه معلومات يمكن أن تطلب في المنطق الصوري الذي هو قائم بذاته يهم المتمنطقين ولا يهم الطالب المبتدئ او الشخص الذي ينشد متعة النص ولذة السماع. وهذا موقف لا يستغرب من متأدبي ذلك العصر، فقد يوجد مثيل له لدى متأدبينا المعاصرين، يقول أحد الشيوخ الأجلاء: "والشيء الذي اتفقا فيه (حازم والسجلماسي) ولم يفترقا هو المنهج العقلي الأرسطي في تناول البلاغة، منهجا أغرق البلاغة في بحر من التفكير الفلسفي فأتعبها وأتعب القارئين لها والمتتبعين لخطواتها وتحركاتها والمتملين في معارضها التي ينقلب منها البصر وهو حسير" (10).

* قد يضاف إلى هذا العامل التذوقي الأدبي الصرف عامل جاء من قبل القراء المتبحرين الذين كان منهم خلق لا بأس فيه قبل تأليف الكتابين وأثناء التأليف وبعده، ونعني بهم التيار الذي كان يناوئ الفلسفة عن اقتناع.

إن ما أجمع عليه الباحثون في الثقافة المعرفية هو أن الثقافة الفلسفية عرفت ازدهارا كبيرا في العصر الموحدي خصوصا أيام عبد المومن وابنه أبي يعقوب يوسف حيث أمر ابن رشد أن يشرح مؤلفات أرسطو مما جعل الثقافة الفلسفية والمنطقية متاعاً مشاعاً بين نخبة العصر الموحدي. وهكذا صار كثير من شعرائهم يوظفون المصطلحات الفلسفية والمنطقية في أشعارهم. فهذا الشاعر أبو عبد الله محمد بن

(10) محمد بن تاويت: **الوافي بالأدب العربي في المغرب الاقصى**، دار الثقافة، 1983، ص525 - 544.

حسين بن عبد الله بن حبوس[11] يقول في قصيدة بمناسبة الاحتفال بالمصحف العثماني (عام 552 هـ) :

إن الــذي يــكــرم في جنســه ... هــو الـذي يكـرم في فــصلــه
لا يتــرك الــلازم مــلــزومــه
قــد يُعطف الشكــل إلى شكلــه
ذلك ســراج الكــل بـل شــمــســه ... بـل عــقله الفــعــال في عــقلــه

* * *

قـد صـيـر المعـقـول قلـبـا مـائــلا ... فـمـتى رمـيناه أصبـنـا المقتــلا
ومـــدارس تـسع الـريـاضـة لـو رأى ... سـقـراط سـيـرتهـا لذم الهـيكــلا
وسـمـعـت كل مــذاهب الحق التي ... مـا إن ترى عن مـقـتـضـاها مـعـدلا
وبصـــرت بالطوسي يفـــهق حـولـه ... وأبي المعالي مـجـمـلا ومـفـصــلا

ولكن هذا الشاعر نفسه له قصيدة يهاجم فيها الفلاسفة ؛ يقول :

قـــالــوا بنور العــقل يدرك مـاورا ... ء الغــيب قــلـت قدي قــــدي
كــشف القناع فــلا هوادة بيننـا ... نغــادرهــم وراء المسنــد
قـالوا الفـلاسـفـة : قلت تلك عـصابة ... جـاءت من الدعـوى بما لـم يحـمـد

ونجد شاعراً آخر من الموحدين، وهو أبو حفص الأغماتي يحذر نثرا من قدماء الفلاسفة ؛ يقول :

«إياكم والقدماء وما أحدثوا، فإنهم عن عقولهم تحدثوا»، ولعل هذا الصراع هو الذي دفع ابن رشد لأن يؤلف كتابه «فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال» ؛ فلكي يسكت هؤلاء المعترضين ويدافع عن متفلسفة الموحدين أمراء

(11) محمد بن تاويت، الكتاب المذكور، ص 91 - 107.

ومتعلمين كان عليه أن يؤلف مثل هذا الكتاب ليجعل الفلسفة مقبولة ومشروعا تعاطيها بل وإدماجها ضمن البنية الثقافية المجمع عليها.

على أن هذا الموقف المناوئ للفلسفة بلغ شأوه بعد موت ابن رشد، وقد أثبت ذلك ابن عبد الملك في كتابه: "الذيل والتكملة" فما كان يذكر أبو الوليد ابن رشد أو أحد أتباعه إلا وذكر فيه صفات الذم والقدح. وقد انتصر هؤلاء ظاهريا، ولكنهم لم ينتصروا بكيفية نهائية؛ فقد تسرب الفكر الفلسفي إلى ميادين أخرى مما جعل مدرسة ابن رشد تستمر في الغرب الاسلامي إلى نهاية القرن الهجري التاسع (الخامس عشر الميلادي)؛ فالمؤلفات البلاغية التي كتبت في نهاية القرن الهجري السابع وبداية القرن الهجري الثامن هي تجسيد للمدرسة الفلسفية الرشدية وامتداد لها. ولعل كتابي السجلماسي وابن البناء خير شاهد على ما قيل. إن السجلماسي كان يرجع بكيفية مباشرة إلى كتب أرسطو، ومع أنه لم يذكر أبا الوليد ابن رشد فإن عدم ذكره لا يفيد بأنه لم يكن على اطلاع على مؤلفات الحفيد وشروحه، فابن رشد كان حاضرا متكلما بأصوات أخرى لا ينزعج لها التيار المحافظ.

يمكن لمن أراد أن يبسط الظواهر المعقدة أن يكتفي بهذا العامل والذي سبقه فيتخذهما سببين كافيين لعدم رواج الكتب البلاغية، ولكن هذا التبسيط هو تشويه وبتر للواقع المعقد؛ فكما رأينا قد بقي هناك مهتمون بالتفكير الفلسفي وبتقنياته في التحليل والتصنيف في البلاغة وفي علم الأصول بصفة خاصة. ولذلك، فقد يكون من بين العوامل الأساسية التي جعلت مثل هذه الكتب وغيرها قليلة الرواج هو عامل المؤسسات التي كانت تروّج فيها تلك الكتب بين الجمهور المهتم. فقد كانت الكتب البلاغية وغيرها يروجها المدرسون في حلقاتهم عن طريق الإلقاء الشفوي. وقد كان هم المدرس أن يقرب معاني هذه الكتب ومغازيها إلى قرائه عن طريق الأمثلة والصوت والحركة، ويتناقش فيها الطلبة شفويا. وكان من شدا منهم شيئا يصبح مدرسا لهذه الكتب مقربا معانيها إلى مستمعيه. وتأسيسا على هذا يمكن الزعم أن مثل هذه الكتب كانت تضمن رواجا ما ضمن الفئات المثقفة حينئذ، ولكن طبيعة المؤسسة التي كان يحدث فيها التلقي وغياب التقاليد الكتابية حدت من انتشارها. وقد يقدم دليلا على هذا أننا نجد الثقافة المغربية في المرحلة الاولى كانت تقل فيها الشروح إلا ما كان من

شروح قليلة : شروح ابن رشد، وشرح ابن مرزوق لشفاء عياض وشرح السبتي أبي القاسم لمقصورة حازم. . . . وأما الشروح والذيول والحواشي فهي وليدة المرحلة الثانية التي دعوناها بمرحلة : **'الدفاع و الاسترجاع'** ؛ فقد كان الغالب في هذه المرحلة - **مرحلة الموافقات** ؛ هو أن يؤلف المغاربة بعد أن صارت لهم شخصيتهم السياسية ومشروعهم الحضاري وما يعترض هذا المشروع من عقبات ومشاكل، فهدفوا إلى التوسط والتوفيق والتوحيد ؛ التوسط بين الحكام والمحكومين، والتوفيق بين التصوف والشريعة ، والتوفيق بين المتصوفة والحكم، والدعوة إلى الاتحاد للنهوض إلى الجهاد ، والتوفيق بين الممارسات السياسية المغربية والممارسات السياسية السلفية .

* ومع هذا، فإن كل هذه المؤلفات البلاغية وغيرها بقيت قليلة التداول بالنسبة للمتلقي المعاصر لأنه لا يجد قراءات مكتوبة على نصوص معينة او ما يدعى ب **«نصوص النصوص»** ؛ على أن هذا الوضع إنساني عام ليس خاصا بالثقافة المغربية ؛ فمؤلفات العصور القديمة والوسيطة لم ترج منها إلا بعض القمم ؛ ولم تشع أكثر تلك المؤلفات إلا بعد اكتشاف المطبعة . وأما قبل ذلك فقد كان التلقي الشفوي هو الرائج، وهذا ما جعل بعض الباحثين يقول في نظرية ياووس :

«المفارقة هي أن «ياووس» أنتج نظرية عامة للأدب، ولكن تطبيقها على أدب العصور الوسطى أمر في غاية الشك»[12] . على أن هذا القول يجب أن يؤخذ في سياق المقارنة والمشابهة بين النظرية السميوطيقية (الدليلية) وبين التأويلية ؛ وصاحب القول يدعو إلى الدليلية التي تقوم منهاجيا على التواصلات وليس على الوحدة والانسجام ؛ كما أن الباحث إذا أخذ بالنظرية النسقية التي وردت بعض الإشارات إليها لدى «ياووس» يمكن التغلب إلى حد ما على هذه الثغرة .

2- تلقي المحدثين :

على أن الكتّاب حل محل التداول الشفوي وشعر كل ذي ثقافة بشخصيته العامة وبشخصيته الخاصة ؛ فبدأ إحياء كتب التراث وقراءاتها بحسب مقاصد وغايات متباينة

---

(12) Peter Haidu " The Semiotics of allerity , a comparison with Hermineutics " In New literary History, Vol. 21 , N°3 , 1990, p. 675 .

او متشابهة. وفي هذا الصدد فإننا سنستعرض ثلاث قراءات للكتب البلاغية بكيفية مباشرة او بكيفية غير مباشرة.

أ - القراءة المتفلسفة :

تمثل قراءة د. محمد عابد الجابري في : "نحن والتراث، قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفي" [13] أهم قراءة في هذا الاتجاه، إذ أنها تقدم أطروحة وتدافع عنها وتتغيى أهدافا محددة. ولإنجاز مشروعها عمدت إلى انتقاد القراءات السابقة : القراءة السلفية والقراءة اللبرالية والقراءة اليسارية والقراءة التقليدية التي تجعل الإنتاج المغربي عبارة عن إعادة إنتاج للبضاعة المشرقية ؛ ثم عرضت، بعد هذا الانتقاد، مشروعها. وإذا حاولنا أن نقارب بين هذه القراءة وبين ما تقترحه نظرية التلقي من مفاهيم فإننا نجد تشابها لافتا للانتباه. ولذلك، فإنه من السهولة تصنيف ما ورد لدى الجابري في مقدمته وضبطه ضمن مفاهيم نظرية التلقي.

تفاعل المتلقي مع النص : م. ع. الجابري لم يقرأ نصوص ابن رشد الفلسفية قراءة عبودية او قراءة تدريس، بمعنى أن كل ما حاول أن يفعله هو أن يتفهم ما يقرأ بحسب ما أراده المؤلف ثم أن يثبته في أذهان مستمعيه، معتبرا أن المعنى معطى قبليا في النص وما على القارئ إلا أن يكشفه للناس ؛ ولكن الجابري : "يقترح بصراحة وبوعي تأويلا يعطي للمقروء «معنى» يجعله في آن واحد ذا معنى بالنسبة لمحيطه الفكري الاجتماعي - السياسي وأيضا بالنسبة لنا نحن القارئين» [14] ؛ فهو يعطي للمقروء معنى وليس المعنى موجودا سلفا فارضا نفسه، فقراءته تدخل ضمن ما يدعى بالقراءة «التفاعلية» او ضمن ما يدعى بالقراءة «التشييدية» الإبداعية، ومثل هذه القراءات والتقنيات التي تقدمها هي المؤهلة للكشف عن المسكوت عنه، ولملء الثغرات التي يحتويها النص، وقد اقتضتها ضرورة نوع الخطاب أو ضرورة اللغة الطبيعية أو ضرورات أخرى سياسية وثقافية واجتماعية.

النسبية التاريخية : لكن هذه القراءة تحكمها شروط وقيود، إذ لا ينبغي أن تكون قراءة فوضوية وإسقاطية، والشروط التي تحكمها هي القواعد اللغوية والسياق

---

(13) د. محمد عابد الجابري : **نحن والتراث**، قراءة معاصرة في تراثنا الفلسفي، بيروت 1980

(14) المرجع المذكور، ص11.

التاريخي والنصي. وقد كان الجابري متفطنا لهذه القيود، ولذلك، فإنه تجنب الأخطاء التي وقعت فيها القراءات التي لم تراعها، فقد كان على حق حينما رأى أنه «من الضروري لقراءة فكر أي مفكر، التفكير فيه من خلال فكر الحقبة التاريخية، التي ينتمي إليها، أي داخل المجال التاريخي لهذا الفكر»[15]؛ فالماضي ليس هو الحاضر والحاضر ليس هو الماضي فهما منفصلان ولكنهما متفاعلان.

اندماج الآفاق: لقد وضعت نظرية التلقي مفهوما لهذا التفاعل دعته بـ«اندماج الآفاق» اندماج آفاق الماضي بآفاق الحاضر مما يجعل العمل المقروء وفيا لتاريخه ومسهماً في الحاضر ومضيئا للمستقبل وعليه فإن اندماج الآفاق هذا يجعل «المقروء معاصراً لنفسه، معناه فصله عنا، وجعله معاصراً لنا معناه وصله بنا. قراءتنا تعتمد، إذن، الفصل والوصل كخطوتين منهجيتين رئيسيتين»[16]. إن الرجوع إلى الماضي مشروع وضرورة ملحة للاستحاء منه بعض ما ينير طريق الفهم وطريق الفعل، وقد كانت قراءة الجابري لابن رشد تسير في هذا الاتجاه. فقد استفاد من ابن رشد، ومن التأويل الذي منحه لابن رشد، ضرورة الرجوع إلى الأصول وقراءتها قراءة جديدة وتجنب تأويل الدين بالعلم ونبذ التقليد.

نواة القراءة النسقية: ولا تتلاقى قراءة الجابري مع نظرية التلقي وتفرعاتها في هذه المفاهيم وحسب، فهي تلتقي مع الفكر الذي يهيمن الآن في نظرية التلقي وغيرها، وهو النظرية النسقية؛ وعلى هذا الأساس يمكن المقاربة بين مفهوم «الإشكالية» لدى الجابري وبين مفهوم النسق وبين مفهوم التاريخانية الجديدة. فقد عرف الإشكالية بأنها «منظومة في العلاقات التي تنتجها داخل فكر معين مشاكل عديدة مترابطة لا تتوفر إمكانية حلها منفردة ولا تقبل الحل من الناحية النظرية، إلا في إطار حل عام يشملها جميعا، وبعبارة أخرى، إن الإشكالية هي النظرية التي لم تتوفر إمكانية صياغتها فهي توتر ونزوع نحو النظرية أي نحو الاستقرار الفكري»[17]، فإذا ما ترجمت بعض كلمات هذا التعريف إلى لغة النسق، فإن التشابه سيصير واضحا وبينا

---

(15) محمد عابد الجابري المرجع المذكور، ص 31.

(16) المرجع المذكور، ص 6.

(17) المرجع المذكور، ص 29.

وجليا. فقد زعمنا قبل أن الاشكالية التي حاول الفكر المغربي حلها طوال مدة طويلة هي: إشكالية الموافقات، وهذه الإشكالية العامة تحتوي على مشاكل فرعية. وقد حاول الإسهام في حلها أنواع من الخطاب، كل بكيفيته الخاصة: الخطاب الفلسفي والخطاب الصوفي والخطاب الأصولي والخطاب التاريخي والخطاب الشعري.. أي تحويل التشرذم الاجتماعي والسياسي والديني إلى توافق متراضى عنه، وبعبارة أخرى فإشكالية الموافقات كان يريد أن يحلها النسق العام للثقافة المغربية بتضافر الأنساق الثقافية الفرعية وتفاعلها وتعالقها... وهذه الروح النسقية هي ما يعبر عنه الجابري بكيفية صريحة في قوله: "يمكننا أن نضيف أن الظاهرة الرشدية لم تكن فريدة غريبة بل كانت جزءا من ظاهرة عامة، ظاهرة الثورة التجديدية التي أحدثتها الدعوة الموحدية في الفكر وفي الثقافة في كل من المغرب والأندلس: الثورة على التقليد في كافة المجالات في مجال الفقه ومجال النحو ومجال الكلام والفلسفة وأيضا في مجال الأدب والبلاغة...؛ على أننا نشير إلى أن روح هذه الثورة لم تنقض بانقضاء دولة الموحدين، فقد استمرت - على الأقل - إلى بداية القرن الهجري التاسع (بداية القرن المسيحي الخامس عشر)، لأن الإشكالية التي أرادت حلها الثورة الموحدية عمرت طويلا، تلك الإشكالية هي كيفية تحقيق "الموافقة" بين الفئات المتساكنة حينئذ. و «عمر الإشكالية» المشار إليها امتد طويلا.

لن نحاول أن نبحث عن مصادر الجابري النظرية التي استفاد منها واحدا واحدا وإنما سنكتفي بالقول إنه استفاد من الدراسات البنيوية والماركسية والتأويلية وخصوصا تيارها الألماني، ومن الإبستمولوجية وبصفة أخص الابستمولوجية البشلارية وهذا المناخ الثقافي هو الذي ترعرعت فيه نظرية التلقي، ولذلك لا نعجب إذا رأينا ذلك الالتقاء، وإمكان قراءة قراءة الجابري في ضوء مفاهيم نظرية التلقي؛ على أن السياق الثقافي والسياسي العربي والسياق الثقافي والسياسي المغربي طبعا قراءة الجابري بميسمهما الخاص؛ فالضغط الإديولوجي جعل الجابري يتبنى الفلسفة وخطابها ويدفعها لقيادة قافلة المجتمع باعتبارها ناتجة عن "فعل عقلي"، عقلن شريحة من المجتمع المغربي في مرحلة من مراحل تاريخه، ولذلك رأى أنه من الممكن الإستفادة منها لعقلنة المجتمع العربي الآن.

هذا السياق الإديولوجي الذي صاغ الجابري فيه قراءته قد جعله يحيد عما بشر به من مبادئ في قراءته، فهناك قول بالقطيعة مبالغ فيه، ومفهوم القطيعة ليس موضع إجماع في الثقافة الاوروبية، إذا كان الأمر هكذا في هذه الثقافة فإن القبول بها في مجال الثقافة العربية أعسر لأنها ثقافة تبين في مجملها. إن المدرسة الفلسفية المغربية رجعت حقا إلى الأصول الأرسطية ولكننا لا نعتقد أنها لم تستفد من الكتب المشرقية الفلسفية، فقد قرأتها واعتمدت بعض آرائها ولكنها أبعدت آراء أخرى. فأطروحة الجابري التي تدافع عن خصوصية الفكر الفلسفي المغربي لا تخلو من صواب، ولكنها بالغت مما جعلها لا تخلو من بعض الخطأ؛ فالمدرسة الفلسفية المغربية تتناص مع الفلسفة المشرقية، وهو تناص يتسم بسمات المخالفة والتحليل التفكيكي، ويتسم أيضا بسمات التعضيد والتفسير والتوضيح. فالقطائع لم تحدث بصفة نهائية وشاملة فيما عرفته البشرية من ثقافات. كما أن تقديم الخطاب الفلسفي على غيره من أنواع الخطاب الأخرى وجعله هو لب مشروع الدولة الموحدية قد يتناقض مع الروح النسقية التي يجدها القارئ في مقدمة كتاب: "نحن والتراث"، إن الخطاب الفلسفي لم يكن وحيدا في الساحة، فقد كان إلى جانبه الخطاب الأصولي والتاريخي والفقهي والصوفي والشعري... فقد كان ابن رشد وجماعته وقد كان أبو يعزى وجماعته.. ولكن الجابري العقلاني يؤمن بدور ثقافة النخبة العقلانية في التغيير وفي القيادة إلى التقدم دون سواها، وأما ثقافة الصوفية فهي ثقافة الدهماء او ثقافة العقل المستقيل. وهذه الوجهة في النظر لا تخلو من صحة ولكنها مختزلة ومشوهة للظواهر الثقافية المجتمعية، فكل خطاب ثقافي كان يقوم بدوره في نسيج المجتمع المغربي بكيفيته وبحسب استراتيجيته؛ فهذه الأنواع من الخطاب التي لا يظهر بينها انسجام كانت تقصد إلى غاية واحدة، وهي ضمان الموافقة بين عناصر المجتمع جميعها. هناك اتصال بين الشريعة والحكمة، وهناك اتصال بين السنة والتصوف، وبين المتصوف والحاكم، وبين المذاهب الأصولية، وهناك توحيد للمذاهب النحوية. هناك هدف موحد وإن اختلفت الوسائل المتخذة للوصول إليه. نعم إن الأسس الإبستمولوجية مختلفة، فهناك أسس ابستمولوجية مشتركة بين المنطق والكتب البلاغية والكتب الأصولية والنحوية، وهذه تختلف مع الأسس الإبستمولوجية التي تنبني عليها الكتب الصوفية والقصائد الشعرية.

ومع هذا الاختلاف، فإنه لا يمكن تفضيل خطاب على خطاب من الناحية الوظيفية ومن الناحية الفعالية، فقد يكون أقلها عقلانية أفعلها في الناس وفي المجتمع، وقد يحدث أن يستحوذ خطاب على غيره في مرحلة من المراحل شكلا ومضمونا كما حدث للخطاب الفلسفي في مرحلة من مراحل التاريخ العربي والاسلامي، وقد يتوارى وتبقى روحه كما نجد في مراحل أخرى. فقد تجلى في الخطاب التاريخي وفي الخطاب البلاغي وفي الخطاب الصوفي وفي الخطاب الأصولي. إن المشروع الموحدي نفسه كان مزيجا من مشارب ثقافية مختلفة، فهناك بعض الممارسات الصوفية طبعت شخصية المهدي بن تومرت، او حاول المؤرخون الموحدون أن يضفوها عليه، وفكرة العصمة والمهدوية بعيدة عن عقلانية ابن رشد.

إن الغايات العملية هي التي كانت توجه النشاط الثقافي وليست الغايات المعرفية... والعلمية البحث، فالطرح الإبستمولوجي الذي يجده القارئ عند ابن رشد هو تحقيق لغايات عملية وليس مقصودا به المعرفة العلمية او المتعة الثقافية.

مشروع الجابري لقراءة الفكر الفلسفي في المغرب قدم أرضية صالحة للبناء عليها إذا ما عدلت عقلانيته المفرطة، وتخلى عن بعض مبادئ التاريخانية التقليدية، وتبنى مفهوم النسق.

ب - القراءة المتأدبة:

إذا ما سألت الجابري عن موقع كتاب «المنزع» و «الروض» ضمن السياق الثقافي المغربي، فإنه سيدرجهما - لامحالة - ضمن المدرسة الفلسفية المغربية، فقد ألح الجابري على أن المشروع الموحدي يشمل كل الميادين المعرفية، على أنه قد يقال: إن الكتابين المذكورين لا ينتميان إلى العصر الموحدي، وإنما يحتلان موقعا هاما في مرحلة الدولة المرينية، ولكن قد يجاب بأنهما من تلاميذ ابن رشد، وهذا الجواب هو ما تقدم به: "د. أمجد الطرابلسي في تقديمه لكتاب "المنزع"؛ قال: «إن هذه المدرسة البلاغية مدينة بظهورها في هذا الجزء من الأرض العربية إلى البذور الحية التي غرستها في هذه التربة المغربية الخصبة كتب الفيلسوف ابن رشد الحفيد وتلخيصاته لمصنفات المعلم الاول، وذلك اولا عن طريق مقام الفيلسوف نفسه في العدوتين خلال القرن الهجري

السادس ثم عن طريق تلامذته من بعده »[18].

إن القـراءة المتـأدبة تلتـقي - بصـفـة عـامـة - مع قـراءة الجـابري من حيـث إبراز الشخصية المغربية ودورها في المجال الثقافي العربي الاسلامي بصفة عامة . ويمثل هذه القراءة الأساتذة : عبـد الله كنون ، وعبـاس الجراري ، وعـلال الغـازي ، ومحـمـد بن تاويت التطواني ورضوان ابن شقرون . ونكتفي بإيراد ثلاثة آراء فقط :

1) قراءة الأستاذ علال الغازي :

يثبت علال الغازي في تقديمه قدرة مؤلف المنزع على التوفيق بين الثقافة الهيلنيّة وبين الثقافة العربية ، وقدرته على تجاوز المؤلفات السابقة عليه بتوظيفه للصناعة النظرية منهاجا وتطبيقا ، والصناعة النظرية كما لا يخفى هي من العلوم الدخيلة . وأما ثقافته العربيـة فتتـجلى في اطلاعـه على الآراء النحوية واللغوية والبـلاغـيـة . . . وفي إيراده للآيات القرآنية والأحاديث النبوية والأشعار العربية ؛ وفي كلا المنحيين كان يرجع إلى الأصـــول : أرسطو ، والخليـل ، وابن جني وأبي علي القـــالي . . والمؤلف بصنيـعــه هذا : «يسهم بقوة في تحديد خصوصية المدرسة المغربية الفلسفية في النقد والبلاغة كما أسهم فيها ابن خلدون في التاريخ وعلم الاجتماع ، والمكلاتي في علم الأصول وابن الأزرق في علم السـيـاسـة» [19]، ولكن ليس هـناك تسـاؤل حـول أسـبـاب قـيـام هذه المدرسة ، وحول الأسس الإبستمولوجية التي تجمع بين البلاغة وأصول الفقه ، فإذا كان الجابري بين العوامل التي دفعت ابن رشد إلى الرجوع إلى أرسطو وإلى انتقاد الفلسفة المشرقية ، فما هي العوامل التي دفعت السجلماسي وابن البناء للتأليف بهذه الطريقة؟ او ليست هذه المؤلفات جزءا من كل؟ .

2) قراءة ابن تاويت :

إن هذا الهوس بخصوصية المغرب والمدرسة المغربية يجده القارئ وراء ما كتب الأستاذ محـمد بن تاويت في حق السجلماسي وفي حق العصر المريني بصفة عامة ؛

(18) د . أمجد الطرابلسي ، تقديم «**المنزع البديع**» ص 14 .
(19) د . علال الغازي ، **المنزع البديع** ، ص 7.

يقول : "لقد كان عصره بالمغرب عصرا انتهى إلى العقليات في شتى مناحيها، فبهر ابن البناء العددي العالم بكتابه (كذا) كما بهرت الهندسة العالم باختراعاتها التي مازال بعضها حتى الآن لغزا معتاصا حله، وجاء ابن خلدون بما لم تستطعه الاوائل، فهو في الواقع ثمرة من ثمرات العهد المريني»[20]، كما يقول : «والنتيجة أن السجلماسي وكتابه كان ثمرة بيئته ومظهر عصره ، ولا يلزم أن تكون الثمرات عديدة والأشخاص متعددة . كل ما يمكن أن يقال : إن ملابسات الزمان والمكان كانت تقتضي بأن يتجلى السجلماسي بكتابه ولو حسر العيون وكلت في لحاقه الظنون» .

هناك مدرسة مغربية عند ابن تاويت، ولكن هذه المدرسة لا ترجع عنده إلى المشروع الموحدي كما أثبت الجابري وكما قال أمجد الطرابلسي، ولكنها في نظره مدرسة مرينية . وبهذا يحكم ابن تاويت السياسي في الثقافي، فالثقافة تابعة للسياسة . في حين أن الأمر ليس صحيحا في كليته . فما ظهر من مؤلفات في العصر المريني هو نتيجة لصيرورة تاريخية سابقة .

على أن ابن تاويت لم يفته أن يشير إلى إحدى خصائص المدرسة المغربية في هذه المرحلة، ألا وهي الرجوع إلى الأمهات، وأمهات الأمهات من مؤلفات أرسطو والثقافة العربية الإسلامية ؛ فالمنهجية أرسطية ولكن ما ملأها من مضمون هو من الثقافة العربية : القرآن والحديث والأشعار . . وقد رصد ابن تاويت مصادر السجلماسي : أرسطو والفارابي وابن سينا وبلاغيون عرب آخرون، واللغويون المشهورون وبعض الأصوليين ؛ على أن ابن تاويت لم يبين المآزق التي وقع فيها السجلماسي بتوظيفه للصناعة النظرية في التصنيف، ولم يطرح أسئلة حول البواعث التي جعلته يتبنى الصناعة النظرية .

3) قراءة رضوان بنشقرون :

وأطروحة المدرسة المغربية يدافع عنها مقدم كتاب رضوان بنشقرون . وبنشقرون نفسه، يقول : د. عزت حسن : «وكتاب الروض المريع "» واحد من سلسلة كتب في باب النقد والبلاغة ألفها عدد من العلماء الكبار في بلاد المغرب العربي إبان القرن

(20) محمد بن تاويت، الكتاب المذكور ، ص 525.

السابع للهجرة والقرن الذي تلاه. وهذه الفترة الزمنية كانت فترة نهضة عظيمة شاملة في المغرب شملت شتى ميادين المعرفة والحضارة. وإذا نظرنا إلى مجموع هذه الكتب نظرة عامة وتدبّرنا مرامي أصحابها وطرائقهم في تأليفها وتبينا طبيعة تفكيرهم فيها عرفنا أنهم ينطلقون من منطلق واحد وأدركنا أنهم أبناء مدرسة واحدة يستقون من منابع واحدة ويسيرون في إبداعاتهم لبلوغ غاية واحدة. وقد امتزج في تفكيرهم وكتبهم آثار تراث العربية وآدابها بآثار التراث اليوناني المتمثل في كتب أرسطو خاصة ولا سيما كتبه في المنطق والنقد»[21]، ويمكن تسجيل الملاحظات التالية على هذه الأقوال: لم ترتبط هذه المؤلفات بتأثير المشروع الموحدي وإنما 'بنهضة شاملة' لا ندري متى ابتدأت، وإذا ما أقرت بأنهم أبناء مدرسة واحدة فإنها لا تتساءل عن زعيم المدرسة. ثم ما هي نوع المنطلقات؟ ما الغاية؟ ألغاية سياسية أم لغاية جمالية، أم لغاية دينية؟

وقد حاول ابن شقرون أن يذكر بعض الغايات، أهمها: تبسيط الصور البلاغية وتقريبها إلى الأذهان في اختصار من غير إخلال، واستغلال الصور البلاغية في فهم القرآن والسنة وفي تذوق أساليب الخطابة - وقد بين أن الكتاب زواج بين مقصدين: مقصد فني ذوقي، ومنهج فلسفي منطقي في التفكير والبرهنة والاستدلال. وقد جاءت مصادره تعكس هذين الاتجاهين؛ فهناك الأصول اللغوية والنقدية، وهناك الاتجاهات الفلسفية، وإن كان لا يشير إلى المصادر التي يستقي منها نظرياته ولا يذكر أسماء المؤلفين والكتب التي أفاد منها إلا في النادر ولا تشير في الغالب إلى النقاد والفلاسفة اللغويين الذين تأثر بهم '[22]. وابن البناء يجمع بين الجانب النظري والجانب التطبيقي هادفا '**تقريبا غير مخل وتأليفا غير ممل**'.

بعد هذا الاستعراض يصل المحقق إلى بيت القصيد والمعزوفة المفضلة للباحثين المغاربة المعاصرين وغيرهم، وهي أن هذا الكتاب: 'صورة للبلاغة العربية في إطارها الفلسفي الذي عرف في المغرب على يد الثالوث المبدع حازم القرطاجني وابن البناء العددي وأبي محمد السجلماسي'.

---

(21) رضوان بن شقرون، الكتاب المذكور، ص 8.

(22) المصدر المذكور، ص 42.

إن القراءة المتأدبة على ما بينها من اختلاف جزئي، تجمع على أن هناك مدرسة بلاغية مغربية جمعت بين التراث الفلسفي الأجنبي والتراث العربي أي أنها حاولت المزج بين المنحيين: المنحى البلاغي الفلسفي والمنحى البلاغي الأدبي الصرف، والقراءة المتأدبة تحاول من خلال هذه القراءة إثبات الشخصية المغربية ودورها البين في صياغة ثقافة عربية إسلامية متفتحة. ولكنها لم تبحث في دور هذه المؤلفات في المجتمع المغربي ولم تبين الإشكالية العامة التي تهدف إلى حلها، كما أن هذه القراءة تنتمي إلى المنهاجية التاريخية الجزئية التي تحاول أن تربط الفكر بالتحولات السياسية ربطا ميكانيكيا، كما أنها لم تبين العائق بين "علوم" العصر، لأن ثقافة العصر تكون نسقا عاما.

جـ- القراءة النسقية للبلاغة:

ولإثبات أن الثقافة تكون نسقا عاما سنقدم ما يمكن أن ندعوه بالقراءة النسقية، وهذه القراءة ستعتمد، بلا شك، على إسهام **القراءة المتفلسفة في** طرحها لمسألة الاتصال بين الحكمة والشريعة، وفي طرحها لمسألة المخالفة الابستمولوجية للمدرسة البنيوية، وعلى بعض الملاحظات التي قدمتها القراءة المتأدبة، مثل الاعتراف بوجود مدرسة مغربية حاولت المزاوجة بين الثقافة الفلسفية والثقافة العربية الأدبية الأصيلة، ولكنها ستتجنب التحليل التجزيئي، وإنما ستنظر إلى الفلسفة والبلاغة المتفلسفة ضمن المنهاجية التحليلية النسقية التي تؤطرها إبستمولوجية تشييدية، وهكذا، فبدلا من اعتبار واقع الثقافة المغربية معطى يمكن أن يحلل بمعزل عن الذات المحللة، فإنه ينبغي اعتباره تشييدا من الذات المحللة المتفاعلة مع الموضوع في سيرورة غائية؛ إن المنهاج التحليلي التجزيئي إذا ما تنوولت به الثقافة المغربية ودرجات تلقيها قد يبسط تعقيدها ويقدم حلولا مبتورة ومزيفة تأخذ بسببية ميكانيكية واعتباطية. وهكذا إذا سأل سائل لماذا لم يتلق الناس كتاب السجلماسي: "المنزع البديع في صناعة البديع" وكتاب ابن البناء "الروض المريع في صناعة البديع"، فإنه قد يجاب ميكانيكيا: إن أغلب الفئات المثقفة كانت ضد الفلسفة، ويأتون باستشهادات من مواقف الجمهور ضد الفلسفة، والجمهور والحكام ضد ابن رشد وضد أتباعه من بعده. ولكن هذا الجواب ليس إلا تبسيطا وتشويها للظواهر الثقافية المعقدة، وتظهر تبسيطيته وتشويهيته إذا ما نظر إليه في

منهاجية نشيطة معقدة . ذلك أن درجات التلقي الضعيفة لم تقتصر على الكتب البلاغية ذات المنحى الفلسفي وحدها، ولكنها كانت تتسم بها الكتب الأخرى كالشعر والتصوف والأصول والفقه؛ فالمجتمع في كل زمان وفي كل مكان يمتاز بتعقده ، وهذا ما يعترف به كثير من الباحثين ؛ يقول أحدهم :

" المجتمع الوسطوي وكذلك المجتمع الحديث فيه اختلاف كبير، إنه مجتمع معقد، أن تفرض تقليدا موحدا وواحدا، موحدا في الإنتاج الثقافي أو في تأويله الحداثي شيء لا معنى له تكذبه الوقائع الملاحظة، ذلك أن التقليد لا يحتوي التقاليد المتعددة فحسب وإنما المجال الثقافي نفسه هو مجال معقد وذو تصادمات مستمرة وذو تحولات كذلك " [23] .

لذلك، فإن على الباحث أن ينظر إلى جميع تلك الآراء باعتبارها نسقا معقدا تتفاعل عناصره؛ على أن هذا التناول يقوم على موضوعات إذا لم يسلم بها فإنه يسقط من أساسه . والموضوعات هي الحركة، والعلاقة والتعالق والتفاعل والترابط وغيرها مما تستلزمه نظرية النسق من مفاهيم . فقد يقال : إن هذه الموضوعات هي وليدة سياق فلسفي وتاريخي وثقافي واجتماعي معاصر، سياق آخر القرن العشرين، وهذا السياق لم يكن منه شيء كثير في العصور التي يراد دراسة ثقافتها . فقد كانت هناك علاقة وتعالق وتفاعل وترابط ولكنها كانت جزئية وشاملة، فقد كانت على مستوى العائلة والقبيلة والقرية والمدينة ولكنها لم تكن على مستوى المجتمع . فقد كان الفضاء المغربي شبه جزر اجتماعية وثقافية منعزلة، فماذا كان يجمع بين مدينة فاس والقبائل المغربية في السهول وفي الجبال؟ وماذا كان يفهم البدوي من منطق أرسطو بأجناسه وأنواعه وأعراضه وفصوله وخصائصه؟ إن الفقيه العادي كان لا يفهم ذلك المنطق . كما أن الفقيه العقلاني كان ينظر إلى ما يروى عن أبي يعزى وأمثاله من خوارق على أنه حديث خرافة . هكذا كان للشعبيين ثقافاتهم وللخاصة ثقافاتها ولخاصة الخاصة ثقافاتها، فهي إذن رؤى متعددة وليست رؤيا واحدة موحدة لمجموع ساكنة المغرب .

---

(23) المصدر المذكور، ص 48 . وكذلك : Peter Haidu, op. cit. 671 - 691 (p. 677).

إن هذه الإعتراضات تدحضها عدة وقائع ؛ منها أن المجتمع المغربي لم يكن جزرا منعزلة بعضها عن بعض، ولكن كان هناك اتصال بين كل مكوناته، وخصوصا بين الفئات المتعلمة، فلم يكن يغرب عن بال المثقفين في العصر المرابطي والموحدي والمريني وما بعدها من عصور نشاط أهل التصوف وأدوارهم وعلائقهم بالسلطة المركزية وبالفقهاء، كما لم يكن يغرب عن بال رجال التصوف دور الحكم وسطوته. إننا ما دمنا نتعامل مع الآثار المكتوبة، فإنها تدخل بمختلف أنواعها ضمن الثقافة العالمة التي كان ينشرها علماء لهم باع طويل في الحديث وفي الفقه وفي الأصول وأنواع الخلاف. مثل ابن الزيات وابن البناء وأبي القاسم العزفي. . فهم لما رأوا دور أهل التصوف في المجتمع، وكان من بينهم فقهاء، حاولت النخبة أن تهذبه وأن تقربه للشريعة، فالحديث، إذن، عن الصوفية وطبقاتهم في المغرب وفي الأندلس محاولة لتسنينه وجعله مساهما في صياغة محل الإشكال الكبير المطروح، ألا وهو توحيد الأمة الإسلامية في هذا الغرب الإسلامي - مشكل الموافقات.

في ضوء هذه الاعتبارات تحلل أنساق الثقافة المغربية بمختلف أنساقها الفرعية :

1 - المنزع البديع والتوليف بين الكيانات والكائنات :

2 - الروض المريع وسيادة التناسب، او مسألة التعدية.

3 - التنبيهات على ما في البيان من التمويهات لأبي المطرف أحمد بن عميرة

(سيطلع القارئ على هذا التحليل في الدراسة المفصلة التي هي تحت الطبع)

د- تلقي النسق الصوفي :

1 - تلقي القدماء

2 - تلقي المحدثين

أ - الانثربولوجيون

ب - المؤرخون

جـ - فلاسفة التاريخ

د - القراءة النسقية

1 - السياسة الحيوانية وسياسة التوازن (كرامات أبي يعزى)

2 - المواجهة التي لم تحصل (التشوف)

3 - موازاة السلطة

(سيطلع القارئ على التحليل النسقي في الدراسة المفصلة (التي هي تحت الطبع) وسيسار في هذه الطريق لدراسة الأنساق الفرعية الأخرى مثل : أصول الفقه ، والمؤلفات التاريخية ، والمؤلفات اللغوية لإثبات التشابيه التالية : 'فصل المقال' هو 'دعامة اليقين' ، و'دعامة اليقين' هو 'الموافقات' و 'الموافقات' هي 'المقدمة' . ويسوغ هذه التشابيه التناول النسقي الذي يقوم على مبدأ المقايسة "Analogie" وفي هذا كلام كثير نحن مطلعون على بعضه .

الرواية والاختيار

تأمل تاريخ الأدب العربي من زاوية تلقي الشعر القديم

محمد العُمري
كلية الآداب ـ فاس

من الملحوظ البين أن هموم التحديث قد توجهت منذ سنوات إلى مجالات مختلفة من الدرس الأدبي خاصة في جانبه البنائي اللساني والتداولي المنطقي سواء كان ذلك في مستوى الابداع العلمي الأكاديمي أو في مستوى تمهيد المعرفة ترجمة وتطبيقاً، يظهر ذلك فيما أنجز من أبحاث مطبوعة ومخطوطة، كما يظهر في المشاريع العلمية الجامعية وفي برامج الجمعيات الثقافية.

وقد أنجز الكثير من ذلك على حساب تاريخ الأدب أو كبديل له. لذلك نرى تاريخ الأدب اليوم منزويا في المقررات الجامعية باعتبارها المعقل الأخير الذي يتحصن فيه التقليد والمحافظة، فالكل يدرس تاريخ الأدب هناك وقل من يكلف نفسه عناء طرح الأسئلة التي صار تاريخ الأدب يطرحها لتجاوز حالة الركود التي يُعانيها منذ عقود.

إن مثل هذا الواقع، مع فارق، هو الذي حدا بياوس، منذ ثلاثة عقود، إلى طرح أسئلة تاريخ الأدب بحدة منهاجية تقوم على استعراض المناهج الأدبية ومُحاسبتها ثم الانتهاء إلى اقتراح مدخل جديد لدراسة تاريخ الأدب يعيد الاعتبار للمتلقي في وقت هيمنت فيه الدراسات النصية والسوسيولوجية.

وبرغم ظهور هذه النظرية في نفس الظروف التي ظهرت فيها أهم كتب البنيوية اللسانية والتكوينية فإن جهود ياوس وغيره من مؤسسي نظرية التلقي لم تصل إلى الثقافة العربية في نفس الوقت بسبب التبعية الفرانكوفونية للثقافة المغاربية، وانغلاق الأفق الثقافي في المشرق العربي.

تنطلق نظرية ياوس من ربط الحاضر بالماضي وهو أمر ضمني في أعمال الباحثين يقل الاعتراف به بله تنظيره. يقول جان ستاروبانسكي ملخصا وجهة نظر ياوس: «إن كل ناقد وكل مؤرخ يتحدث انطلاقا من موقعه الحاضر، غير أنه يندر من بينهم من يأخذ هذا الموقع بعين الاعتبار ليجعل منه موضوعاً لتأملاته، إن الرهانات المعاصرة ومـخـاطر وحظوظ الوقت الراهن هي التي تعين عند ياوس نقطة الانطلاق ونقطة الوصول بالنسبة لكل دراسة نظرية، فالسؤال الذي يحظى بالأسبقية عنده هو: ما وظيفة الأدب اليوم؟ وما هو المعنى الذي يأخذه البحث الحالي الذي يتناول العصور الماضية»[1].

وترجع خلفياته النظرية في ذلك إلى أن رهانات العالم الحالي لا تصيرُ مدركة بشكل جلي إلا بإدراك متزايد للماضي، كما أن معرفتنا بالماضي تزداد اتساعاً بزيادة معارفنا الحاضرة.

إن هذا المنطلق يستهدف إعادة الحياة لتاريخ بدا وكأنه شُغْلُ التاريخانية الوضعية وحقلٌ خاصٌ بالفيلولوجيين، إن المهم ليس البحث في الأصول، بل المهم هو كشف العلاقات. وهذا ما يبرزه العنوان الفرعي لدرسه الافتتاحي لسنة 1967: تاريخ الأدب تحدٍّ لنظرية الأدب (أو إثارة).

من هنا أيضاً جاء سجاله الرافض للتاريخانية التي تزعم إمكانية بناء لحظات من الماضي منغلقة على نفسها بصورة موضوعية، وكذا تقليله من شأن الثوابت الأدبية اللازمنية (الكلاسية).

ومع طابع الاستمرار والاتصال في نظرية ياوس عبر أعماله النظرية والتطبيقية فمن المناسب التمييز بين مرحلتين:

---

(1) تقديم الترجمة الفرنسية لكتاب Pour une esthétique de la réception

1 - مرحلة البحث عن موقع : محاورة الآخرين .

2 - مرحلة الاختيار وتثبيت النظرية : محاورة الذات .

1 - في المرحلة الأولى التي يمثلها الدرس الافتتاحي لسنة 1967 (وهو يشكل كتابا قائم الذات صياغة وحجماً) - كان الحديث ينطلق من المقام التواصلي :

المؤلّف ⟵ المؤلّف ⟵ المتلقي .

لقد اجتهد ياوس في كشف دور القراءة والتلقي في تجسيد الأدبية وتحقيقها ومن ثم كان تاريخ الأدب هو تاريخ القراءات .

أنجز هذه المهمة من خلال خطوتين :

أ- مناقشة جوانب النقص في الاقتراحات النظرية التي عالجت تاريخ الأدب : المثاليةُ الميتافيزيقية ⟵ الوضعية ⟵ الشكلانية ⟵ الماركسية .

وقد انتقدها جميعها بسبب إهمال المتلقي أو إعطائه دوراً ثانويا (الماركسية) .

ب - تحديد مفهومين إجرائيين كبيرين أساسيين في بناء جمالية التلقي هما المتلقي وأفق التوقع وبيان دورهما في بناء تاريخ الأدب .

ب 1 - المتلقي :

نكتفي في هذه اللمحة بنصين للمؤلف ؛ يقول في الأول : « إن تاريخ الأدب عملية متوالية من التلقي والانتاج الجماليين ، عملية تتحقق في تحيين النصوص الأدبية من طرف القارئ الذي يقرأ ، والناقد الذي يتأمل ، والكاتب نفسه الذي يُدفع بدوره إلى الكتابة »[2]

ويقول في الثاني بصدد الحديث عن الشكلانية والماركسية : « إن المنهاجين معاً يصدفان عن القارئ وعن دوره الخاص والحالُ أنه يجب على المعرفة الجمالية والتاريخية أن تأخذه بعين الاعتبار : فإليه وُجِّه العملُ الأدبي في المِقام الأول ، ذلك أن الناقد نفسه الذي يحاكم منشوراً جديداً والكاتب الذي يتصور عمله محتذيا نموذجاً

---

(2) Pour une esthétique de la réception, p. 48

سابقا - إيجاباً أو سلبًا - ومؤرخ الأدب الذي يضع عملاً أدبيا في إطار الزمن والتقاليد التي ينتمي إليها والذي يعالجه تاريخياً: كل هؤلاء أيضاً قراء قبل كل شيء، قراء قبل إقامة علاقة تأملية مع الأدب تصير بدورها مُنتجة. ففي إطار الثلاثية المتكونة من الكاتب والعمل الأدبي والجمهور فإن الأخير ليس مجرد عامل سلبي ينحصر دوره في ردّ الفعل المحدد سلفاً، إنه ليُنَمّي بدوره طاقة تساهم في صنع التاريخ، وليس بالامكان تصور حياة العمل الأدبي عبر التاريخ دون المشاركة الحية لأولئك الذين وُجّه إليهم.»[3]. (لقد نقلنا هذا النص على طوله لدقته وتماسكه).

ب 2 - أفقُ التوقع:

لتخليص عملية القراءة من الآثار النفسية وإعطائها طابعاً موضوعياً يقترح ياوس بناء أفق توقع مؤلف من المؤلفات بالنسبة لجمهوره الأول بالاعتماد على ثلاثة عناصر:

« [1 -] التجربة المسبقة التي كونها الجمهور عن الجنس [الأدبي] الذي ينتمي إليه [ذلك العمل].

[2 -] شكل وموضوع الأعمال الأدبية السابقة التي تُفترض معرفته بها.

[3 -] التعارض بين اللغة الشعرية واللغة العملية، بين عالم الخيال، وعالم الواقع اليومي»[4]

ويعتبر أفق التوقع الإضافة الجديدة التي يضيفها ياوس إلى الشكلانية التشيكية كما صاغها موركاروفسكي وفوديكا وهو مفهوم جوهري في نظريته يتصل بفلسفة عامة في

---

(3) Pour une esthétique de la réception, p 44.

(4) نفسه، 49، وقد عاد لصياغة هذه العناصر في الصفحة 52 على الشكل التالي: «المعاييرُ المعروفة أو «الشعرية» الخاصة بالجنس، والعلاقاتُ المضمرة التي تربط النص بأعمال معروفة تنتمي إلى سياقه التاريخي، وأخيراً التعارض بين الخيال والواقع، بين الوظيفة الشعرية والوظيفة العملية للغة، ذلك التعارض الذي يتيح للقارئ المتأمل في قراءته أن يتصدى، حال قراءته نفسها، إلى مقارنات، ويتضمن هذا العنصر الثالث بالنسبة للقارئ إمكانية تبين عمل جديد في ضوء الأفق المحدود لتوقعه الأدبي، وكذا في ضوء توقع أكثر اتساعاً ذلك الذي توفره له تجربته الحياتية».

العلم والحياة اعتمدها كل من بوبر ومانهايم . وقد بدا عمل ياوس، في نهاية المطاف، وكأنه يسعى لعقد قران بين البنيوية والتاريخ .

طابع المرحلة الأولى :

تميزت هذه المرحلة بطابع سجالي بدت فيه النظرية وكأنها بديل ينسخ الاقتراحات الأخرى في لحن القول ولهجة الخطاب، ولكنه لا يبعدُ عنها في المعطيات، فليست هناك معطيات ملموسة يمكن تطبيقها بيسر ؛ بقي القارئ والأفق مجردين وغير ممكنين بسبب كثرة الحرج الذي لُف به التناول السوسيولوجي والبنيوي معاً . ولم يكن ذلك الإلحاح على الانفصال مدعماً إلا بأمثلة جزئية نسبة وُجودها ضئيلة .

ولذلك كلما حاول المرءُ التطبيق انطلاقاً من هذا الحرج وجد رجليه تقعان في أراضي الغير وكأنه يمشي على حبل رقيق جداً .

لا شك أن ياوس نفسه قد عانى الأمرين حين حاول التطبيق، كما طارده النقادُ ووصفوا تأويليته بالذاتية والتناقض، فعاد إلى مفاهيمه القديمة يُعدّلها، وكان هذا بداية المرحلة الثانية .

2 - **تقوم المرحلة الثانية** على مبدأ عام وهو تأكيد جزئية النظرية . هذه الجزئية التي تأكدت من عُدة جهات يمكن إرجاعها إلى الاعتراف بأمرين جوهريين :

2 . 1 - أحدهما الاسترصاف غير المتحرّج للبعد المعرفي والسوسيولوجي والتاريخي والفني للقارئ وأفق توقعه نجد هذا التحول في مجموعة من مقالاته التطبيقية المشفوعة بالتعديلات التنظيرية [5]

ومع ذلك فإن الصورة التي يقدمها في كتابه الأخير : من أجل تأويلية أدبية (pour une herméneutique de la littérature) حول تقنية السؤال والجواب تبدو في كثير من الأحيان غير مقنعة بسبب ما دعاه بعض النقاد تناقضاً ابستمولوجياً، في خلط الذاتي

(5) نحيل على مقالتيه La douceur du foyer و ...Iphigénie de Racine et Iphigénie de Gouthe وغيرهما من المقالات المنشورة في كتابه Pour une ésthétique littéraire كما نحيل على كتابه Pour une herméneutique littéraire وخاصة خاتمة الكتاب التي ألقى فيها نظرة أخيرة على نظريته حسب تعبيره .

بالموضوعي[6]

لقد بدت لي عملية الفهم في تحليله لـ spleen مجرد قراءة تأثرية بسيطة، مجرد تصوير انطباعات ذاتية إزاء مكونات شعرية تستدعي الصياغة البنيوية النسقية قبل أي تأويل أو انطباع. كما أن المرحلة الأخيرة تفتقر إلى تحديد الأسئلة المناسبة بالنسبة للنص الأدبي تلافياً للعشوائية في طرح الأسئلة، وقد أحسَّ ياوس بهذه الحاجة في نهاية المطاف ولكنه لم يقدم جواباً شافياً[7].

2.2- والجانب الثاني الذي حاول ياوس تداركه في المرحلة الثانية هو البعد الذاتي للظاهرة الأدبية حيث ميز بين الأثر والتلقي، الأثر الصادر عن المؤلّف والتلقي المشروط بآفاق التوقع عند القارئ.

وبرغم هذا التعديل الذي يعطي النظرية بعداً تفاعليا قد يُرضي المؤرخ فإن المتشبع بالتحليل البلاغي والبنيوي الشكلي للأدب سيظل يلح على الانطلاق من النص لا من المتلقي، إلاّ حين تُعتبر معرفة النص تحصيل حاصل فينصرف التحليل اعتماداً على هذه المعرفة إلى معالجة التفاعل بين المؤلفات ومتلقيها.

الرواية والاختيار في الأدب العربي:

سأحاول في هذه المداخلة الاستفادة، في حدود ما يسمح به الموضوع والجهد من بعض معطيات ومفاهيم نظرية التلقي حول المتلقي والأفق لطرح بعض الأسئلة المتعلقة بقراءة الشعر العربي القديم في مرحلة حاسمة حاكمة من مراحل تطوره هي مرحلة الرواية أو الاختيار من الشعر القديم.

هذا مع الاعتراف بأن الرَّاويةَ نفسه صاحبُ اختيار يَرْوي ما يُجيبُ عن أسئلة عصره وحاجياته من شواهد لغوية نحوية ومعجمية ومن نماذج أدبية تعليمية وإبداعية، فالحاجيات كانت متنوعة منها أيضا حفظ التاريخ العربي الاجتماعي بدافع عصبي وقومي، «ما انتهى إلينا مما قالته العرب إلا أقله».

---

(6) انظر إيش «تلقي الأدب»، ترجمة محمد برادة، مجلة دراسات سيمائية، العدد6.

(7) أنظر: Pour une herméneutique, p. 146.

تعليقه المعلقات الشهرة على جدران الكعبة جعل منها ألواح التشريع الشعري

إن قضايا الرواية متشعبة تمس الأدبي وما ليس أدبياً ولذلك سنحصر إهتمامنا في الرواية والاختيار الأدبيين أو اللصيقين بالأدب من خلال نموذجين كبيرين : اختيار المقصدات واختيار المقطعات .

ودون القيام بأي جهد للانتقاء فإن **الشهرة** تكفي وحدها لترشيح المعلقات لتمثيل اختيار **المقصدات في** حين ترشح حماسة أبي تمام لتمثيل اختيار **المقطعات**، لقد نال هذان الاختياران على اختلاف مسلكيهما شهرة وحظيا بعناية **لم ينلهما** اختيار آخر في تاريخ الأدب العربي، تجلى ذلك في عدد الشروح التي تناولتهما وفي النسخ المخطوطة التي حفظها التاريخ لهما وعدد الطبعات ، ثم في الترجمة إلى اللغات الأخرى، هذا فضلا عن التقريظ والتنويه . وإذا كان أبو تمّام مُبتدئ ومبتدع فنّ اختيار المقطعات بدون منازع فإن أخبار المعلقات تطمحُ إلى إرجاعها إلى القارئ الجاهلي لتدعيم قضية التعليق على جدران الكعبة، وكأنها ألواح التشريع الشعري .

لقد حاول كثيرون من أصحاب الاختيار تقليد أبي تمام ابتداء من تلميذه ومنافسه البحتري واستمرّ هذا التقليد حتّى العصر الحديث تحت نفس العنوان (الحماسة) في كثير من الأحيان، فشكل هذا الأسلوب من الاختيار ظاهرة متميزة عبر تاريخ الأدب العربي تكشف عن أسئلة كلّ عصر وحاجياته الفنية من ذلك الرصيد الضخم : فكان الاختيار أحيانا مقصوراً على موضوع (كما في فصول التماثيل لابن المعتز)، أو محابيا لموضوع (كما في الزهرة لابن داود) .

أما اختيار المقصدات على غرار المعلقات فنجدُ الصورة الموسعة له في «جمهرة أشعار العرب» ، ومع ذلك فإن القدماء حين قارنوا بين الجودة وكمال النموذج الممثّل قدّموا **المفضليات** لاتساعها وتنوعها وكمال نصوصها (وربما أيضا لغرابة اللغة وعدم شهرة الشعراء) . يقول المرزوقي مميزاً بين النموذجين :

« وقضيت العجب كيف وقع الاجماع من النقاد على أنه لم يتفق في اختيار المقطوعات **أنقى** مما جمعه [أبو تمام] ولا في اختيار المقصدات **أوفى** مما دونه المفضل ونقده»[8]

---

(8) سرد المقدمة لابن عاشور .

يستفاد من هذا الكلام الدقيق أن الناس اختاروا هذين النموذجين لاعتبارين مختلفين هما : **النقاء، والوفاء**، القائم على النقد لا على مجرد الحشو.

الوفاء :

الوفاء يعني تمام النموذج وتمثيله للتقليد العربي في البناء اللغوي والشعري الأمثل، ذلك المثال الذي نحاه مقصد القصيد حسب تعبير ابن قتيبة معتمداً على رأي العالمين بالشعر ، ذلك النموذج الذي يتيح لذة اللاحق من خلال لذة السابق متصوّرا المشهد مسترجعا الأفق.

لقد كان هذا المنحى في الاختيار مدعما بتأطير نقدي يستجيب لحاجيات الفكر المحافظ الذي أفصح ابن قتيبة عن وجهة نظره من خلال دعوته النقدية إلى التشبث بالنموذج العربي في بناء القصيدة في اتجاه ترسيمها وحصرها في القصيدة المادحة.

وهنا لا بد من الإشارة إلى عملية الانزلاق التي تمت نحو المدح حين صار للقصيدة غرض ومرمى غير وصف الطبيعة والرحلة والغزل وهو انزلاق ساير تكّون الدولة المركزية في البيئة العربية ، وتقوى بشكل جلي لاغبار عليه في العصر الأموي: لقد تم الاحتفاظ بالنموذج الشكلي القديم ورجح الغرض الحاضر في عملية تفاعل بين القديم والحديث هي في غالب الأحيان عملية تبريرية لتمرير قيم ومواقف ورؤى أعم وأشمل، وهذا يدفعنا مباشرة إلى التفكير في الانتماء السني لابن قتيبة ودور ذلك الفكر في القرنين الأولين في دعم المحافظة الذي تجلى في موقف سياسي واضح من السياسة الأموية(حركة الإرجاء). حتى الحكم النقدي لم يرد ابن قتيبة أن يتحمل تبعته بل طلب له الاحترام، إن لم نقل القدسية، من السابقين. وربما أمكن هنا جمع الكثير من الحجج التي تؤيد القول بوجود تحالف موضوعي ضمني ومُعلن بين السلطة الدنيوية والسلطة المحافظة، فالشاعر لم يعد في نظر الممدوحين حراً في أن يستجيب لمشاعره ودوافعه النفسية بل هو ملزم باتباع طريقة محددة في الوصول نحو (الغرض):

رُوي أن ذا الرمة أنشد قصيدته أمام الخليفة فأطال الحديث في وصف ناقته ولم يخصّص للممدوح أكثر من بيت أو بيتين فما كان من الخليفة إلا أن أحاله على ناقته ليتسلم منها الجائزة ، فهو إنما مدح ناقته والخليفة لم يعد يهتم بالشعر، بل يهتم بما يقال فيه شخصيا. وحين يصدف الشاعر عن المقدمة يُستفسر عن ذلك ، فالممدوح صار

يطالبُ بالنموذج المثالي.

وعموماً فإن دعوة المحافظة على الماضي وإعادة إنتاجه بنفس الوتيرة كانت وماتزالُ ضحية التباس بين المقدس والدنيوي الملابس له في الأقدمية. فكلمة **وفاء** التي استعملت في وصف اختيار النموذج القديم التام المنتقد لا تخلو، مع ذلك، من قيمة أخلاقية في حين أن كلمة «أنقى» لا تخلو من قدح فيما ترك من القصائد، باعتباره غير نقي أي مدنساً. يؤيد ذلك تشبيهُ النقي بالروح والثمار في تعقيب للمرزوقي نفسه على اختيار أبي تمام:

«اعتسف (أبو تمام) في دواوين الشعراء جاهليهم ومخضرميهم وإسلاميهم ومولّدهم فاختطف منها الأرواح دون الأشباح، واخترق الثمار دون الأكمام».

ولا شك أن هذا النمط من الاختيار هو الذي وجه النقد نحو العناصر الذاتية الصوتية والدلالية للشعر، وهو المنحى الذي سار فيه المرزوقي في بناء عمود الشعر، وسار فيه ابن المعتز في تحديد صور البديع أو تسميتها.

فاختيار الشعر على أساس فني وفكري يعتبر، في حد ذاته، ثورة على قُدسية القديم قدسية مطلقة وكلية، ولا أدل على ذلك من إهماله لموضوع الأطلال وهو أيضا رفض لتوظيف الفن خطابياً، وهذا ما يدل عليه التقليل من شأن المديح الذي لا يمثل في الحماسة أكثر من 3٪[9] وهذه النسبة الضئيلة بعيدة عن مفاهيم التكسب (أضف إلى ذلك فتح المجال لأغراض لم تكن مما يعتد به في تصنيف أغراض الشعر مثل «باب الأدب» وهو باب لحسن الخلق والأفكار الفلسفية. (ولا يتسع المجال للحديث عن البعد الفكري والأخلاقي لهذا الاختيار وهو واضح).

توسيع الدائرة: أبو تمام والجاحظ:

يمكن أن نفهم أفق اختيار أبي تمام بمقارنته بالجاحظ في البيان والتبيين. لقد نُظِرَ إلى الجاحظ باعتباره بلاغياً، وهو في نظري كذلك، ليس بآرائه النظرية وحسب ولكن

---

(9) انظر Les anthologies de la poésie antéslamique p.192 للمرحوم الدكتور محمد اليعقوبي، دبلوم دراسات عليا (مخطوط)

باختياره للنصوص الخطابية والشعرية والأمثال والحكم والأخبار، من كل ما يفيد في تزويد الخطيب والمناظر بالوسائل الإقناعية **العامة** التي يمكن استعمالها حسب المقامات والأحوال، مستجيبا في ذلك لطلب عصره من خلال انتمائه الاعتزالي، عصر الإقناع العقلي، ومنحى مراعاة أحوال المخاطبين.

لقد اختار الجاحظ تراثا نقيضاً للتراث الذي قامت عليه الفرضيات الحضارية الأموية (الفخر والتهديد) باعتماده الحوار والإقناع، كما ابتعد عن النموذج المثالي في خصوصيته بإدماجه في النموذج الإنساني. وهذه قضية تجد شرحها في نموذجه السيميائي والرمزي الطامح إلى التفسير من خلال الطبيعة البشرية عامة.

وكما عُرف الجاحظ بفلسفته الوسطية التي تندرج ضمن الموقف الاعتزالي كمنزلة وسطى بين تشدد الخوارج وتخاذل أهل السنة، وبين جلجلة الفخر العنيفة في خطب الحجاج وزياد وسكون الاستسلام في كلام المتصوفة (بِعْ دنياك بآخرتك)، فقد وصف اختيار أبي تمام بالوسطية بين التهافت والوحشية يقول الباقلاني (ت 403): «**والأعدل** في الاختيار ما سلكه أبو تمام من الجنس الذي جمعه في كتاب الحماسة وما اختاره في الوحشيات، وذلك أنه تنكّب المستنكر الوحشي والمبتذل العامي وأتى بالواسطة»[10].

الاختياروالتنظيروالممارسة:

إن المتمرس بكتب البديع (مثل البديع لعبد الله بن المعتز والبديع لأسامة بن منقذ، وتحرير التعبير لابن أبي الإصبع وخزانة الأدب لابن حجة) وكتب الشواهد (مثل معاهد التنصيص لعبد الرحيم العباسي) ليدرك بيُسر أن أبا تمام كان يؤلف كتابا في البلاغة والنقد على أسس جديدة في الموضوع والشكل. فكان هذا الصنيع الضمني كما أسلفنا تمهيدا لظهور البلاغة والنقد النصيين عند عبد الله بن المعتز والمرزوقي.

إن المرزوقي الذي كان يحس باختلاف مَسلكي أبي تمام في اختياره وشعره قد افترض سائلا متمسكا بالتقليد مندهشا أمام مفارقات أبي تمام، يقول المرزوقي:

(10) إعجاز القرآن، (القاهرة 1977)

« وأما عجبك من أبي تمام في اختياره هذا المجموع وخروجه عن ميدان شعره، ومفارقته ما يهواه لنفسه وإجماع نقاد الشعر بعده على ما صحبه من التوفيق في قصده فالقول فيه أن أبا تمام كان يختار ما يختاره لجودته لاغير، ويقول ما يقوله من الشعر بشهوته» [11].

لقد حاول المرزوقي من خلال هذا السؤال وأسئلة كثيرة أخرى (هي في الواقع أسئلة العصر) أن يفسر الأفق الجديد وما يميزه عن الأفق القديم فكان أن اقتضاه ذلك بناء عمود الشعر والتمييز بين المطبوع والمصنوع وجمهور كل منهما.

فصاحب الاختيار والشاعر الذي ينتج انطلاقا من عمل سابق بشكل مباشر أوغير مباشر هما قارئان للتراث السابق عليهما، وليس من الضروري الحتمي أن يكون الإنتاج مُطابقاً للاختيار. فهناك أمران ينبغي كشفهما في هذا الصدد أحدهما عامٌ والآخر خاص:

1) **فمن جهة** تؤكدُ نظرية التلقي أن علاقة الشاعر (المؤلف) بالإنتاج السابق ذاتُ وجوه وصور حسب اعتبارات خاصة به، فهناك إمكانية التغيير والتعديل والتركيب بل السخرية والنقض. وقد أكدنا في مكان آخر[12] توجه أبي تمام إلى التركيب التفاعلي بين العناصر الشعرية، فهو يشابك العلاقات الصوتية الدلالية ويشتق من اللفظ والمعنى حتى ليبدو شعره مصنوعاً (في مقابل المطبوع الذي اختار منه)، حتى إذا طلب منه القراءُ المتمرسون بالشعر البسيط (التكاملي أو التراكمي) أن يقول ما يُفهم طلب منهم أن يفهموا ما يُقال، وتثور الخصومة بين المنحيين في اتجاه **أفق في طريق التكون**.

2) **ومن جهة ثانية،** لا بد أن نلاحظ أن مقام الاختيار ليس مقام الإنتاج لقد كان الشعراء الكبار في ذلك العصر، يُنتجون تحت الطلب (في الغالب)، أو هذا على الأقل (ومع الأسف) هو حال أبي تمام والبحتري ممثلي الطبع والصنعة. أما الاختيار فلا شك أنه كان يستحضر عُلماء الشعر وطلبته وعامة الأدباء. والروايات التاريخية تؤكد أن أبا تمام اختار الحماسة في عزلة واختلاء بالنفس والكتب، كانت للطبيعة

---

(11) شرح المقدمة.

(12) اتجاهات التوازن في الشعر العربي

(الثلج) فيه حكمة . فما أبعد **مقام الاختيار المذكور عن مقام إنتاج** قصيدة موجهة إلى ممدوح أو ممدوحين **أقرب إلى الأمية الفكرية** ، وضمن تقاليد مرعية مع استحضار سوابق في سوء الفهم وسوء العاقبة فهذه تجارة طابعها التسامح كما قال أبو تمام نفسه حين استفزه أحد الوزراء[13] (ففي هذه الأغلال كان الشاعر العباسي يرقص وليس في أغلال البديع) .

أعتقد أن قضية مقام الإنتاج هي إحدى المعضلات المنهاجية التي لم يأخذها منظرو النقد العربي بعين الاعتبار فبقيت أحلامهم في كثير من الأحيان متضاربة . ومن شأن أخذ المتلقي بعين الاعتبار أن يضع الأمور في نصابها ويبرز الحيوية التي عرفها تاريخ الأدب بكل مكوناته المركزية والهامشية أو المهمشة . وفق هذا الصدد نقترح التمييز بين ثلاث مقامات :

1 - **مقام الحياة الشعبية** ومتطلباتها ولهجاتها ومستوى إدراكها . والأدب الذي صدر في هذا المستوى يمتدّ من الأغاني الشعبية البسيطة عبر الحكايات والنوادر منظومة أو مسرودة وصولا إلى شعر شبه فصيح في مجالات النوح والترنم حيث تتشكل منطقة يختلط فيها هذا المقام بمقام الأدب الإبداعي المثقف ، ويمكن أن ندعو الشعر المنتمي للمقام الأول أدبا **شعبيا إطرابيا** وهو يحمل كل سمات الأدب الكرنفالي كما وصفه باختين[14].

2 - **مقام الأدب الفصيح** (الرفيع) ، أو مقام الأدب المثقف (العالم) ، الذي عبر فيه الشعراء عن همومهم ضمن هموم عصرهم في أفق إنساني بطريقة حرة في إبداع الصور والمعاني تأسيسا على القيم الفنية الخالدة في أفق استقلال الأدب ووعيه الذاتي . ويمكن أن ندعو الشعر المنتمي لهذا المقام **شعرا ابداعيا** .

3- **مقام الأدب الرسمي** الذي يمكن أن ندعُو الشعر الذي ينتج في أفقه **شعرا خطابيا** وندرسه بمقاييس خطابية أولا ، حيث يقول الشاعر ما يقتضيه المقام الآني الذي يُلقي فيه قصيدته مستسلما لذوق فئة اجتماعية .

---

(13) اخبار أبي تمام للصولي

(14) أنظر T.Todorov. Mikhail Bakhtine,p.121

فانطلاقا من هذه المقامات المتباينة يقع سوءُ الفهم والتفاهم، ويُتهم الشاعر أحيانا بسوء الذوق، أو يتهم الممدوح بسوء الفهم، وتُليِّنُ عريكة من لم تلن عريكته بعدُ[15].

لقد بدا الممدوحون في كثير من المواقف وكأنهم الورثة الشرعيون الوحيدون لمعجم الأطلال والحبيبة فأدى ذلك إلى كثير من التعسف سواء إزاء الشعراء الشعبيين أو الشعراء المبدعين.

لقد حاول الشعراء الكبار دمج هذه الآفاق ومن هنا جاء التفاوت الكبير في شعر أبي تمام فقد كان من جهة يستجيب (كما ذكر) للمطلب الإبداعي المستند إلى استيعاب وتمثل الجيد من الشعر العربي القديم ويستجيب، من جهة ثانية، لموضوعات وأحوال مخاطبين لا تسمو هممهم وثقافتهم إلى مستوى المعاناة الفنية. وربما فسر هذا أيضا مرارة الخيبة التي أحس بها المتنبي ليس إزاء كافور وحده ولكن إزاء أمّة يحكمها أمثال كافور، أمة ضحكت من جهلها الأمم فانقلب من المدح المقيد إلى الهجاء الحر مخلدا صوره وحكمه الخالدة التي ملأ بها الدنيا وشغل الناس.

وقد قيل إن أجود قصائد البحتري هي تلك التي لم يفهمها مَمْدوحوه ولم تلق الترحيب عندهم.

أما حلقة الارتباط بين الأدب الإبداعي والأدب الشعبي فقد تمثلت على الدوام في الغزل وما يتصل به من أخبار وفي الخمر والمجون والهجاء الفاحش أو المتفاحش وفي السخرية من صور الإكراه والجمود الديني والدنيوي. إن هذه المسيرة التي يمكن أن نسير إلى لحظات بارزة منها مع شعر الغزل الحضري وشعر النقائض في العصر الأموي وشعر الخمر والمجون في العصر العباسي وصولا إلى الموشحات التي تشكل زواجا بين الزجل والقصيدة -إن هذه المسيرة التي دعمت بالكتابة والاختيار في الحب والمجانة قد انتهت بتعريف للأدب طريف يشعر بوعيه الذاتي كمؤسسة: «الأدبُ كلّه فكاهة وأحسنهُ الغريبُ الحلو المساق[16]» ويُشكل هذا التعريف ثورة على خطابية الأدب في عصر لم يعُد فيه مخاطب رَسمي تشغله هذه البضاعة، وهو ثورة أيضا على التزمت الديني (وللبحث بقايا وحيثيات).

(15) تَردُ هنا قصة الشاعر الذي أدخل الرصافة ليلين فذاب فانتقل من الحديث عن الكلب والدلو والتيس إلى عيون المهى والأشواق.

(16) الإفراني، المسلك السهل 75، تحقيق محمد العمري، مخطوط بكلية الآداب بالرباط.

المصادروالمراجع

اعتمدنا على مجموعة من الأصول مثل :

-حماسة أبي تمام .

- الوحشيات (له) .

- وحماسة البحتري .

- وكتاب الزّهرة .

- والحماسة البصرية .

- والمفضليات .

- والأصمعيات .

- الجمهرة .

- والبيان والتبيين .

- والشعر والشعراء .

وهي كتب مشهورة وتناولنا لها لا يتعلق بإحالة مباشرة في الحواشي :

أما الكتب والمقالات المحال عليها فهي :

1- أخبار أبي تمام للصولي .

2- شرح المقدمة (المرزوقية) لابن عاشور .

3- إعجاز القرآن ، للباقلاني .

4- «تلقي الأدب» . إيش . ترجمة محمد برادة ، **مجلة دراسات سميائية** ، ع .6- 1992 .

5- محمد العمري اتجاهات التوازن . منشورات ، سال 1990 .

6- T.Todorov, **Mikhaïle, Bakhtine: Le principe dialogique.** Ed.du Seuil, Paris 1981

Mohamed El Yagoubi: Recherche sur les anthologies classiques de la poésie antéislamique, Thése de Doctorat 3eme Cycle Université de Paris, Sorbonne (Paris IV) -7

H.R. Jaus : A - **Pour une ésthétique de la réception**, Trad. Française. 1973. -8
B - **Pour une thérméneutique littéraire,** Trad. Française. 1988.

تلقي العجائبي في السرد العربي الكلاسيكي

غزوة وادي السيسبان نموذجا

سعيد يقطين
كلية الآداب ـ الرباط

0 . مدخل

1.0 - ماذا لو اتخذنا – ونحن في مراكش – ' جامع الفنا ' فضاء لحديثنا عن التلقي! أستسمحكم في ذلك، لأن في المقامات مقالات . وفي ما سنتحدث عنه صلة وثيقة بمثل هذه المقامات . إذ ليست المقامات هنا سوى الحلقات التي تملأ ساحة جامع الفنا؟! في كلّ حلقة متكلّم وجمهور . . وهناك العازفون والمغنون فرادى أو جماعات، وهناك حواة الأفاعي وباعة الأدوية الشعبية، وصاحب الملاكمة والساحر ومعبّر الأحلام ورواة السيرة الشعبية، والقصص العجيبة وغزوات الرسول (ص) والوعّاظ والفقهاء . . عالم غير متجانس من « الخطباء»و« الفاعلين»، ، وعالم متنوع من الجمهور الذي يأتي لتزجية أوقات الفراغ وطلب «المتعة» الخاصّة، ، وعالم أخيراً، من الخطابات في مختلف الأجناس والأنواع والأنماط . فهناك الغناء والتمثيل والسرد والتقرير، ، وهناك البذئ والسامي والمتفكه، والواقعي والعجائبي والأسطوري، ، والمقدّس والمدنس، ، وهناك الإمتاع والإفحام والإقناع . . . إنه عالم متعدد وغني وبسيط ومعقّد، ، زاخر بالدلالات ، ودافع إلى طرح السؤالات .

2.0 - ماذا لو أخذنا صورة شاملة لهذه الحلقات، وحاولنا تكبيرها وتدقيق النظر في كلّ منها من حيث الجمهور الذي يكوّنها؟ آه . . عفواً ، قبل تدقيق النظر في

الصورة علينا أن نجري عملية تغيير فيها، وذلك بوساطة ستر عالم الحلقة الدّاخلي بطريقة تخفي المتكلم أو الفاعل و أثاثه الخاصّ ومختلف أدواته، بحيث لايبقى في الصورة غير الجمهور المتحلق، وهو في وضع ثابت أمام متكلم أو فاعل مفترض. لننعم النظر - الآن - في الصورة الشاملة الناصعة التي تذكرنا بإحدى قصص الليالي حيث توقفت الحركة فجأة في المدينة المسحورة، وبقي كلّ شيء في وضعه الخاصّ. هل يمكننا الآن من خلال جمهور كلّ حلقة أن نتعرف على طبيعة الحلقة ونوعية الخطاب الذي تتلقّى؟

3.0 - سؤالان يصعب التكهن بالجواب عنهما الآن. لكن مايمكن استنتاجه، هنا والآن، من اتخاذ جامع الفنا منطلقاً للحديث، وأخذ صورة الجمهور المقتطعة من سياقها الذاتي، والمحرومة من مكوّنين من أهمّ مكوّناتها، وهما« الخطاب»و «مرسل»، هو أننا نريد أن نتساءل عن الجمهور وردود أفعاله، وعلاقته بالخطاب ومرسله.

لنسمّ الجمهور الذي نتحدث عنه بـ« المتلقي»، ومختلف ردود أفعاله بـ «التلقّي». ولنجعل من المتلقي، والتلقي موضوعاً لبحثنا، وتفكيرنا، وأسئلتنا. وبما أن الصورة التي افترضناها شاملة وعامّة، لنقتصر على جزء منها، وهو مايتمثل في حلقة الرّاوي، راوي غزوات الرسول (ص) باعتبارها قصصاً، وبالضبط «غزوة وادي السيسبان» التي ندخلها ضمن النمط العجائبي. وبذلك يكون موضوع بحثنا هو« تلقي العجائبي في السرد العربي الكلاسيكي: غزوة وادي السيسبان نموذجاً».

1- السرديات والتلقّي:

1.1 - تعني السرديات بـ« سردية» الخطاب السردي. وفي هذا النطاق راكمت منذ بداية تبلورها في بداية السبعينيات أدبيات مهمّة. يبرز ذلك في ما حققته على صعيد تحليل بنيات العمل السردي ومختلف مكوّناته، وبالأخص ماتعلّق منها بصوت الرّاوي ووجهة نظره وتبئيراته. . وتهتم جماليات ونظريات التلقي بـ« القارئ» أو «المتلقي»، وتتخذه موضوعاً لها. وحققت منذ ظهورها نجاحات باهرة تتمثل في ما راكمته من أدبيات وذيوع على الصعيد العالمي.

يمكن لنظريات التلقي أن تتطور حسبما قُيّضَ لها. لكنها - في تقديري - لايمكن أن تكون سوى علم جزئي، تتجسد أهم عطاءاته فيما يمكن أن يمدّ به علوماً كلية كالبويطيقا أو السيميوطيقا وسواهما. وحين تتقدم هذه العلوم في بلورة تصوّرات دقيقة حول المتلقي، يصعب التكهّن بمصير تنظيرات التلقّي ونظرياته. يعود هذا في رأيي إلى كون« المتلقّي» ليس سوى مكوّن من مكوّنات العمل السردي أو أي عمل كيفما كان جنسه. وهذا المكون يتفاعل مع غيره من المكوّنات التي قدّمت فيها العلوم المشار إليها الشيء الكثير بسبب اهتمامها بها بشكل مركزي منذ بدايات تكوّنها.

إنّ أيّ تطوّر حقيقي لمسألة « المتلقي» مشروط بوضعه في سياق المكوّنات التي يتضافر معها لتشكيل العمل، وجعله أكثر انفتاحا على غيره من القضايا والمشاكل التي تطال مختلف أشكال التلقي وبحسب اشتغال تلك العلوم وإجراءاتها الخاصّة. وبقدر ما تراكمه هذه العلوم حول التلقّي يمكن لنظريات التلقي أن تكون أشمل وأعمّ إذا ما تأسست على تراكماتها وعطاءاتها . إن التطوّر الحالي للعلوم الأدبية ونظريات تحليل الخطاب والنصّ، يسمح لنا بوضع العربة والحصان كل في موضعه المناسب لاستمرار البحث ومواصلته طريقه.

2.1 - أهملت السرديات في بداياتها مسألة القارئ والمتلقّي. كما أنها في غمرة اهتمامها بصوت« الرّاوي» والتنظير له أغفلت« المرويّ له.» لكنّ الصيرورة الطبيعية لتطورها جعلتها تستحضر في كلّ حقبة من حقب تبلورها بعض القضايا التي أغفلت عنها أو أهملتها لأسباب علمية وإجرائية. ومنذ صارت السرديات قادرة، وقابلة للانفتاح على علوم مجاورة بعد أن اكتملت عدّتها وذاتيتها، شرعت في استحضار مختلف القضايا المؤجلة مثل «المروّي له» ، و«الملتقي» ، وأصبحت مطروحة عليها بشكل ملّح وضروري لتطوّرها واستمرارها .

3.1 - إنّ السرديات، كما أتصورها ، حين تهتمّ ، بـ « المتلقي» ترمي إلى تحقيق غايتين :

* توسيع مدار بحثها ، بالانتقال من « المروّي له » إلى«القارئ».

* تطوير مساهمتها في نظرية« التفاعل النصّي» بنقلها من مجال الاهتمام بـ «التفاعل بين النصوص، وعلاقاتها بعضها ببعض» إلى البحث في « تفاعل القارئ مع

النصّ.»

وبوضعنا الغايتين نصب أعيننا، نقصد تقديم معالجة منشدة إلى الشمول في تحليل النصّ السردي، وبلورة «سرديات نصّية»، أو «سرديات النصّ» بوصفها نشاطاً أو اختصاصاً يتصل اتصالاً وثيقاً بممارسات إنسانية عدّة يحضر فيها السرد بأشكال مختلفة، ولايمثّلُ البعد الفني أو الأدبي سوى واحد من أبعادها وأشكالها.

2- العجائبي بين المرويّ له والقارئ:

1.2 - لتحقيق الغايات المتحدّدة أعلاه (1.1 و 3.1) اتخذنا شكلاً سردياً بسيطاً يبرز في الحكاية العجيبة. واعتمادنا الحكاية العجيبة منطلقا للتحليل يجد مبرّره في كون هذا النوع السردي يتحدّد بالأساس بناء على العلاقة التي يقيمها مع القارئ. فالعجائبي يتحقق على قاعدة الحيرة أو التردّد المشترك بين الفاعل والقارئ حيال ما يتلقيانه، إذ عليهما أن يقرّرا ماإذا كان يتصل بالواقع أم لا كما هو في الوعي المشترك. يقول القزويني معرّفاً العجب بقوله «العجب حيرة تعرض للإنسان لقصوره عن معرفة سبب الشيء أو عن معرفة كيفية تأثيره فيه...» (عجائب المخلوقات - ص8).

إنّ حصول هذه «الحيرة»، و«العجز» عن معرفة كيفية وقوع الفعل 'العجيب' هو الذي يولّد، ويحدّد 'العجائبي'، كما تقدمه لنا مختلف «الحكايات» أو «الأخبار» التي تزخر بها كتب العجائب العربية.

2.2 - هذا التعريف الذي يشترك فيه العديد من المشتغلين بهذا النمط، مع مايعرفه من تحديدات متعدّدة عند الغربيّين (انظر تودوروف. 1970)، يدفعنا إلى التساؤل عن العجائبي من زاوية 'التلقي'، واختباره من خلال تحليل حكاية تندرج في إطاره، وذلك بسلوك طريقين اثنين:

* النصّ العجائبي في ذاته (الرّاوي والمرويّ المرويّ له).

* النصّ العجائبي وأشكال تلقيه (علاقته بالمتلقي) في الفترة التي ظهر فيها، وفي عصرنا الرّاهن.

ومن خلال هذين المسلكين نرمي إلى اقتحام عالم "المتلقي" عن طريق البحث في آليات هذا النمط، بالنظر إلى كيفية تحقق عملية الاندماج أو الاشتراك في النصّ (المرويّ له - القارئ)، سواء في الفترة التي أنتج فيها حيث كانت المسافة مكانية بين الرّاوي والمرويّ لهم (الحكي الشفهي)، أو في غيرها حيث صارت المسافات زمانية ولغوية بين النصّ (المجهول المؤلف) والقارئ (الحكي الكتابي). وبهذا نأمل في تحقيق الغايات التي تسعى إلى البحث فيها من الزاويتين النظرية والعملية.

3- غزوة وادي السيسبان :

1.3 - بنية الحكاية :

1.1.3 - في النسخة التي اعتمدتها تحمل الحكاية عنوان "غزوة وادي السيسبان وما جرى فيها للإمام عليّ بن أبي طالب". ومن العنوان تقدّم لنا الحكاية نفسها، ولتسير عملية الحديث عنها نقوم بتلخيصها على النحو التالي :

أ : 1 الملك الغطريف يخطب حسنة بنت الملك الضيغم فتطلب منه رأس الرسول وابن عمّه (علي) مَهراً لها.

2- عمر بن أمية الضمري ينقل الخبر إلى الرسول (ص).

3- الرسول يعدّ العدّة لمهاجمة الأعداء في ديارهم.

ب : 4- خروج المسلمين نحو الأعداء.

5- عمر بن أمية يتنسّم أخبار العدوّ.

6- إمساكه من طرف الغطريف وتخلّصه منه.

7- خروج المسلمين للمعركة.

8- المعركة ورجحان كفّة الكفار.

جـ : 9- استنجاد الرسول بعليّ بن أبي طالب.

10- استجابة عليّ لنداء الرسول.

11- وصول عليّ وترجيحه كفة المسلمين على الكفاّر.

12 - رجوع المسلمين غانمين ظافرين وزواج حسنة بخالد بن الوليد .

قسّمنا هذه الحكاية إلى ثلاث وحدات واثني عشر مقطعا. ومن المقطع الأول الذي نعتبره الحافز المركزي للسرد إلى المقطع الأخير الذي به ينتهي، نجد أنفسنا أمام حكاية تدخل في إطار قصص المغازي والفتوح. وهي نوع من القصص الحربي الديني التي نجدها جميعاً تنهض على أساس بنية مقومية مركزية هي «الفتح» والتي تتمفصل إلى شبكة من الثنائيات المتصارعة والمتضادة: (مشرك/ مسلم - كافر / مؤمن...) . لذلك تبدأ الحكاية في دار الكفر بحدث طبيعي (خطوبة ملك لأميرة). لكن الأميرة تطلب رأس الرسول (ص) وابن عمّه علي بن أبي طالب مهراً لها . فيستعدّ الملك الغطريف للخروج بعساكره الجرارة لإحضار المهر. لكن عمر بن أمية (ساعي الرسول) كان موجوداً إبّان الاستعداد فيخبر الرسول.

إنّ الفتح أو الغزوة لايتحققان إلاّ بالخروج من دار الإسلام إلى دار الكفر قصد إخضاعها. ولو بقي المسلمون في ديارهم ينتظرون مجيء الغطريف لكانوا مدافعين لا فاتحين..

ترك لنا العرب والمسلمون نصوصاً عديدة تندرج ضمن هذا النوع المتعارف على تسميته بـ' المغازي والفتوح ' . ومرّ بمراحلَ عديدة ومايزال يمارس ويروى إلى الآن شعراً ونثراً. لكن هذا النوع السردي لم يحظ بقبول السلف ممثلا في الثقافة العالمة التي اعتبرته من العلوم التي لاأصل لها. يقول السيوطي عن الإمام أحمد بن حنبل : « ثلاثة ليس لها أصل : التفسير والملاحم والمغازي» (الإتقان ، ج .II ، ص .178) .

وبالنظر إلى وحدات النصّ ومقاطعه نتبيّن البنية الحكائية البسيطة التي تتشكل منها الحكاية. فهي تأخذ شكلاً تسلسليا(أ ⟵ ب ⟵ جـ)، يقوم على ثلاث حركات أساسية : **الاستعداد للمعركة وخوضها** وأخيراً **نتيجتها** التي انتهت لفائدة المسلمين. وكلّ الحكايات التي تنتمي إلى هذا النوع تأخذ هذا الشكل. في غزوة وادي السيسبان تحضر حكايتان متضمنتان، تأتي أولاهما في سياق تطوّر الحدث عندما خرج عمر بن أمية يتجسس على الأعداء(5-6) وإمساكه من طرف الغطريف وفساد حيلته، ولجوء الوزير المسلم الذي يكتم إيمانه إلى حيلة أخرى بحكي قصته مع عمر بن أميّة عندما كان ذات سنة بمكة، ورغبة عمر في سرقة حصانه، والتجائه إلى العجوز التي طلبت منهم

أن يبتعدوا عنه بضع خطوات ويتبعوه. فكان ذلك سبب نجاته لشدّة عَدْوِه. فلم يصدّق الملك الغطريف هذا الخبر وأمر بإطلاقه أمام مئة فارس فنجا منهم . أمّا الحكاية الثانية المتضمنة فهي المتعلقة بغياب عليّ بن أبي طالب وقت الاستعداد للخروج إلى المعركة.

2.1.3 - باندراج « غزوة وادي السيسبان» ضمن المغازي والفتوح، وبالشكل الذي أخذته، تكتسب طابع كونها تنتمي إلى نوع سردي محدّد يجد خصوصيته في ارتهانه إلى مادّة حكائية مستقاة من تاريخ المسلمين إبّان الفتوحات الإسلامية . هذه المادّة الحكائية المتشابهة في مختلف القصص المتصلة بالمغازي تمّ تشكيلها بطريقة يتجاور فيها الواقعي والعجائبي سواء على مستوى الحدث أو الشخصية أو الزمان أو المكان ، الشيء الذي يعني أنّ المتخيّل العربي والاسلامي ساهم بشكل كبير في صياغتها وإنتاجها.

يبدو ذلك بوضوح في كون «فتح» بلاد المشركين، وإدخالها في دائرة دار الإسلام حدثاً تاريخياً وواقعياً. لكن العنصر السردي المتكفّل بالحكي عن« الفتح» يدخل عناصر عجيبة وغريبة، نركّز على أهمّها في هذا النصّ:

في المقطع الثاني عندما يحمل عمر بن أميّة الضمري إلى الرسول خبر الملك الغطريف، يأتي جبرائيل ليصدّق قول عمر، وليخبر الرسول(ص) بالمسافة التي تفصل بين المدينة ووادي السيسبان ، وهي واحد وعشرون يوما، وليأمره بالخروج إلى عسكر الأعداء الذين تجمعوا في ' أربعمائة ألف وأربعة وعشرين ألف فارس'. ويحضر جبرائيل أيضا بعد المقطع الثالث ليأمر الرسول بأن يخرج إلى الأعداء بالحريم . ويحضر أخيراً عندما تشتد المعركة ويبدو المسلمون بين الكفـــــار« كالشامة البيضاء في الثور الأسود»، فيبكي الرسول(ص) ويدعو الله أن ينجده بعليّ بن أبي طالب، وما إن أتمّ دعاءه ' حتى هبط جبريل عليه السلام وقال له ... انهض قائماً على قدميك وتوجّه بوجهك المنير إلى جهة الكعبة الغراء ونادِ ياعليّ يابعل فاطمة الزهراء ابنة خديجة الكبرى أنجد بن عمّك محمد..» ص.51.

فإذا كان البعد العجائبي جلياً في حضور الملَك (جبريل)، وفي معجزات الرسول في المقطع الرّابع خلال الخروج إلى الأعداء حيث قطع المسلمون مسافة عشرة أيّام في ثلاثة أيام، فإنه يبرز أكثر مع عمر بن أميّة الضمري عندما يقول للرسول بأنه

يمكن أن يذهب إلى وادي السيسبان وقد بقيت بينهم وبينه عشرة أيّام، ويعود في نفس اليوم : « فنهض الأمير عمر بن أميّة الضمري وقال أنا يارسول الله أسير إلى ذلك الوادي، وآتيك بالخبر في اليوم **هذا ببركتك** يارسول الله. ثمّ إنّه شكّل أذياله وأطلق ساقه للريح». ص.47.

إنّ طيّ الأرض وامّحاء المسافات الزمانية و المكانية يحضر بشكل كبير في هذه الغزوة. فالرسول عندما ينادي ياعليّ يكون الإمام نائماً في تلك الليلة في منزل عمّته بمكة ورأسه على ركبتها، « فيستوي قائما وهو يقول لبّيك ها أنا أصل إليك يارسول الله». يودّع عليّ عمته ويصلّي ركعتين ويطلب الله تقريب المسافة « فما استتمّ دعاءه الاّ وهو داخل من باب المدينة المنوّرة». فتخبره فاطمة بأن أباها غادرها منذ واحد وعشرين يوماً، فيطلب الله تقريب المسافة « فما استتمّ الإمام كلامه إلاّ وقد أمر الله سبحانه الرياح أن تحمل الإمام عليا وجواده وفاطمة والناقة والحسن والحسين والجارية فضة. فما كان غير ساعة حتّى وصل الإمام ومن معه بعسكر الإسلام». ص52.

يبدو الجانب العجائبي حاضراً بشكل قويّ في هذا النصّ إلى جانب الواقعيّ. وبهذا تدخل غزوة السيسبان في النمط العجائبي الذي يحضر في العديد من الأنواع السردية العربية بمختلف سماته وحوافزه وصوره.

3.1.3 - علاوة على اندراج ' غزوة وادي السيسبان ' في نوع محدّد ونمط محدّد، تندرج في نطاق أسلوب محدّد. يبرز ذلك في عنايتها بالتفاصيل والجزئيات والإسهاب، (التحديدات الزمنية - عدد الفرسان - عدد الرايات - أسماء القواد - عدد الضحايا من الشهداء والكفار ...)، الشيء الذي يجعل البعد السرديّ **مُبرزاً** بشكل أساسي، في حين **يتوارى** المضمون الديني في **الخلفية**. ولتوضيح المقصود هنا بـ « الأسلوب »المحدّد نحيل إلى دراسة إريك اويرباخ حول ' جرح أوليس '، وإلى عقد مقارنة بين سرية عليّ ابن أبي طالب إلى بلاد اليمن في كتاب سيرة بن هشام وإلى النصّ القصصي الذي يتحدث عن سير الإمام إلى رأس الغول[1].

---

(1) نقابل هنا للتوضيح بين الإبراز (mise en relief) والخلفية (arriére plan) ونقصد بذلك أن المضمون الديني يقدّم في الخلفية لأنّه ليس هو الجوهري، على عكس ما نجد في عمل الواعظ مثلاً، حيث يكون العمل السردي خلفية للمضمون الديني، وفي مختلف القصص الشعبي (ذي النمط العجيب أو غيره) نكون أمام هيمنة الجانب السردي الذي يبرز على حساب المضمون الديني وإن كان يرتكز عليه. وبصدد سرية علي بن أبي طالب إلى اليمن في سيرة بن هشام نجد الحديث عنها لا يتجاوز بضعة أسطر، لكن النصّ القصصي الذي يتعرض للحدث نفسه يقدّمه إلينا في أزيد من مئة صفحة.

3.1.4- إن غزوة ' وادي السيسبان ' باندراجها ضمن قصص المغازي والفتوح وتوظيفها البعد العجائبي، واستعمالها الأسلوب الإسهابي في السرد، تخلق بذلك قواعدها الخاصّة بها، وترسم تبعاً لذلك استراتيجيتها النصيّة الذاتية. واستراتيجيتها النصية هاته في ملامحها أو أسسها العامّة تدخل في علاقة تفاعل نصّي مع نصوص أخرى سواء على مستوى الجنس أو النوع أو النمط أو الأسلوب، وبحسب مختلف أشكال التفاعل النصّي الخمسة. نجد ذلك في تعلقها النصّي بالسيرة النبوية كنصّ نموذج تستقي منه المادّة الأولية، وفي تناصّها مع الحكاية العجيبة التي تستلهم منها حوافز العجائبي وتيماته، كذلك أسلوبها وإن كانت تمارس عليها نوعا من الميتانصّ بجعلها العجائبي مقتصراً على عصر النبوة عصر المعجزات والخوارق، وإن كان بشكل ضمنيّ.

بامتلاك ' غزوة وادي السيسبان '، ومختلف النصوص التي تحمل مواصفاتها، استراتيجيتها النصيّة الخاصة على صعيد الإنتاج، تخلق استراتيجية تلقّيها الخاص بناء على فكرة ننطلق منها، مفادها أن أي نص كيفما كان نوعه، وهو يُنْتَجُ في سياق نصّي وثقافي وتاريخي ينتج متلقيه في الآن ذاته.

3.2- الرّاوي والمرويّ له في غزوة وادي السيسبان :

3. 2. 1- قدّمت السرديات تصنيفات ونمذجات عديدة للراوي. لكن المرويّ له لم يحظ بنفس الاهتمام. وأيّ بحث فيه يمكن أن يأخذ صورة البحث في الرّاوي. ومن خلال تطوّر استعمال الرّاوي في السرد يمكن الحصول على تاريخ خاصّ لصيرورته وتحوّلاته، ونفس العمل يمكن القيام به مع ' المرويّ له '.

في بداية اهتمام السرديات بمسألة الرّاوي تمييزاً له عن الكاتب، والمرويّ له عن القارئ أُجْرِيَ تمييز خاص بين الرواة واعتبروا جميعاً « شخصيات من ورق » وذلك بهدف استبعاد المؤلف الحقيقي، حتّى وإن كان مُرَهَّناً في النص. ولعلّ أهمّ درس يمكن استنتاجه بصدد العلاقة بين الرّاوي والمرويّ له هو أنّ أي خطاب يرسله راو، فإنه يتوجّه به إلى مرويّ له محدد. إنّه وهو ينتج خطابه ينتج معه صورة المرويّ له ضمنا أو مباشرة. وكما تقدّم لنا النصوص السردية أشكالاً عدّة من الرواة تقدّم لنا صوراً مختلفة عن المرويّ لهم. وكما يكون المرويّ له حاضراً ومباشراً في الخطاب من خلال حديثه

مع الرّاوي يكون غائباً ومضمناً. نجد المثال الأوّل في كليلة ودمنة مع بيدبا ودبشليم وعبيد الجرهمي ومعاوية بن أبي سفيان وشهرزاد وشهريار . . ويحضر المثال الثاني في العديد من الأنواع السردية التي يمكن التعرّف على المرويّ له من خلال نوعية الخطاب. والنص الذي بين أيدينا يقدّم لنا صورة عن ذلك .

إنّ النصّ باندراجه ضمن نوع ونمط وأسلوب محدّد ينطلق في ذلك من تفاعله الخاصّ مع نصوص أخرى عن طريق استيعابها وتحويلها، وجعلها قابلة للاستقبال. والمرويّ له يتفاعل مع هذا النصّ لكونه ينطلق من الخلفية النصيّة المتفاعل معها نفسها. وبذلك يحصل الاشتراك والاندماج في النصّ.

يبرز لنا هذا في صورة الرّاوي منتج الخطاب، فهو بواسطة افتتاح الحكي يقدّم مفتاح التواصل مع المرويّ له : " روي عن ابن عبّاس رضي الله عنه أنّه قال.. " فهذا الافتتاح يعلن " نوع " الخطاب : إنّه سرديّ وذو مسحة دينية، يبرز ذلك في كون الفضاء المتحدث عنه هو المسجد والمسلمون ويستمعون إلى حديث الرسول . وبدخول عمر بن أمية الضمري وإخباره الرسول عن قصّة الملك الغطريف وحسنة، يتّم الانتقال إلى المعركة والاستعداد لها...

إنّ الرّاوي المنقول عنه الخبر هو« ابن عباس» وبتوظيف السند يرمي الرّاوي إعطاء طابع« الصدق» على خطابه . وهذا يعني أن المرويّ له لايمكنه سوى «تصديق» الخطاب. تماماً كما يحدث في مطالع أخرى للسرد حيث يبدأ الرّاوي بصيغ مثل " زعموا" أو " بلغني" حيث نجد" نوعية" الخطاب و" درجة" واقعيته أو "احتمال وقوعه" تتحقق من خلال افتتاحه.

2.2.3- يبدو الرّاوي في غزوة وادي السيسبان " ناقلا" ، أو هكذا يقدّم نفسه. إنّه ليس " مبدعاً" ، لذلك نجده عالماً بكلّ شيء وموجوداً في كل مكان، وحريصا على "نقل " المروي له إلى كل تفاصيل ما جرى، وبتواطؤ مكشوف. إنّه يقدّم خطابه بذاتية واضحة يبرز لنا من خلالها تعاطفه مع المسلمين وموقفه ضدّ الكفّار. إنّهُ لايكتفي بنقل الأحداث بحسب وجهة نظر موضوعية، سردياً ودلالياً، وبانحيازه إلى شخصيات معيّنة يُبرِّزها(علي بن أبي طالب)، وإلى أحداث خاصّة يعنى بها ، يقصد بذلك إدماج المروّي له في وجهة نظره واشتراكه معه في تبنّيها. ويستعمل لذلك

مختلف الوسائل الأسلوبية الموصلة إلى هذه الغاية : فالنبي(ص)له وجه منير، وعليّ ابن عمّ الرسول وزوج فاطمة الزهراء يصل الرحم، والمسلمون كالشامة البيضاء في الثور الأسود، والمشركون لهم كبرياء وحقد على الرسول وابن عمّه. ومختلف مثل هذه الإشارات ترمي إلى إدخال المرويّ له وإدماجه في النصّ، عن طريق شحذ عواطفه وإثارة انفعالاته. وفي علاقة الرّاوي بالمرويّ له نجد محاولات عدّة لتحقيق التواصل مع المرويّ له عن طريق إشراكه في تشكيل النصّ والمساهمة فيه، ونجد ذلك في بعض مفاصل النصّ، حيث يسعى الرّاوي إلى جعل المرويّ له حاضراً :

«فأخذها (الراية) من النبي (ص) وأشار يقول هذا النظام **" صلوا " على أفضل الأنام»**.

فطلب الرّاوي من المرويّ له " الصلاة على النبي " أو الدعاء على الكفّار أو ما شاكل هذا من الاشتراك المباشر الذي هو نتاج ممارسة خطابية تفاعلية في الاسلام (تشميت العاطس - الصلاة على النبي - الدعاء ...) وهذا النوع من الاشتراك يشي بالطابع الشفهي للخطاب، وقد نقل إلى الكتابي. وبالمحافظة على هذا الطابع يظل الخطاب أقرب إلى طبيعته الشفهية الأصلية. ولّما كنّا نتعامل مع نصّ مكتوب فمثل هذه الإشارات تشي بصورة " المروي له **المعيّن** الذي يتوجه إليه النص.

3.2.3- إنّ المادّة الحكائية بمختلف أبعادها الدينية والواقعية والعجائبية، وبالأسلوب الذي قدّمت به، تبرز لنا صورة عن الرّاوي وعن المرويّ له في آن. فراوي الغزوات، وإن كان يروي قصة حربية دينية، وذات مضمون ديني، فإنّ تأطيره الغزوة ببعد اجتماعي وإنهاءه بها (طلب زواج الغطريف - زواج خالد بن الوليد في النهاية). وتركيزه على البعد الحربي (المعركة)، وما فيه من تهويل وبسالة فائقة للإمام عليّ بن أبي طالب، يجعل الجانب المضمون الديني متواريا على حساب البعد السردي القصصي وما يحويه من أبعاد عجائبية، وهو بذلك يتوجهّ إلى متلقٍّ خاصّ، هو المتلقّي الشعبي . وهذا ما جعل المتلقي العالم أو «الرسمي» ينكر هذا النوع من القصص التي تدخل في أدب العوامّ، بل وإنه يحاربها باعتبارها بدعاً وأوهاماً .

تبرز لنا هذه الصورة لدى كلٍّ من الرّاوي والمرويّ له على الصعيد الثقافي، فالنصّ وإن كان يستمد « شرعيته» من مادّة إسلامية ، فإنه يتحررّ من مختلف سماتها،

ويتعامل معها بشكل طليق: فهناك العديد من «المغالطات» التاريخية والجغرافية التي يتنبه إليها كلّ من له إلمام ولو بسيط جداً بتاريخ صدر الإسلام[2].

لكنّ الراوي والمروي له لا يهمهما «التاريخ» أو «الواقع»، ولكن الأهمّ هو «السرد» بمفاجآته، وأحداثه، وفجواته التي يتركها الراوي ليملأها المرويّ له. كلّ ذلك يتمّ وفق استراتيجية نصّية مشتركة بين الرّواي والمرويّ له تجد أسسها في تفاعل النصّ مع نصوص أخرى بشكل خاصّ، وفي تفاعل المرويّ له مع نصّه «المعيّن»، وبذلك يتحقق الاشتراك النصّي بين الرّاوي والمروّى له باعتبارهما ترهينين سرديين.

3.3- تلقّي العجائبي في السرد الكلاسيكي:

1.3.3- في السرد الكلاسيكي (الشفهي والكتابي) غالباً ما يحصل التماهي بين الرّواي و«المؤلف»، والمرويّ له والمتلقّي، وذلك بناء على ميثاق خاصّ بينهما على عكس السرد الحديث والمعاصر الذي يسعى فيه الكاتب وعن قصد إلى إعطاء الرّاوي طابعاً مستقلاً، وخلق مرويّ لهم يتعدّدون بتعدّد الخطابات والأصوات السردية.

يبرز هذا التماهي في اتخاذ كلّ من الرّاوي والمرويّ له صورة محدّدة المعالم والسمات. ويتجسّد هذا في مختلف الحكايات والقصص ذات الطابع الديني والعجائبي في الآن ذاته. وكلّ النصوص التي جعلت الإمام عليا بن أبي طالب بطلاً خارقاً لها نجد فيها قسمات موحدّة، وعناصر خاصّة، لا تختلف إلاّ باختلاف بعض مكوّنات القصّة وعوالمها، الشيء الذي يدفع في اتجاه افتراض وجود بنية حكائية واحدة لها نفس المحدّدات والمواصفات.

وفيما يتعلّق بصورة الرّاوي نجد أهمّ صفاته تتجلّى في كونه «عالماً» وثقة وصادقاً في كلّ ما يذهب إليه، والمرويّ له يتميّز بكونه «المصغي اللبيب» الذي يبغي تحصيل

---

(2) تبدو المغالطات التاريخية واضحة على صعيد الحدث والفضاء والشخصيات. فبعض الشخصيات الإسلامية (حمزة) يعاصر خالد ابن الوليد ويشارك معه في عدّة معارك. كما أن حمزة يمتدّ به العمر طويلاً في الإسلام، ونحضر بعض الأمكنة في شبه الجزيرة موصوفة كما لو أنّها بعض الجزر التي نجدها في كتب العجائب....

المعرفة، عبر « تجاوبه» من الرّاوي، وعبر « تصديقه» لكلّ ما ينتهي إلى سمعه. وعنصر « التصديق» أساسي في تحديد صورة المرويّ له المباشر أو « المضمّن» إذ بدون حضوره لا يمكن الحديث عن « العجائبي»، لأن بانتقائه تنتفي « الحيرة» ويزول « العجب».

وكما يمكن تحديد عناصر « الميثاق» السردي بين الرّاوي والمرويّ له من خلال البحث عن مقوّمات الاستراتيجية النصيّة المشتركة بينهما من خلال « طبيعة البنية الحكائية والسرديّة»، يمكن تجلية أحد أهمّ عناصره من خلال الكشف عن «السياق السردي» العامّ الذي يتحدّد من خلال علاقة «المتكلّم» و «المخاطب» في الخطاب العربي بوجه عامّ، والخطاب « الخبري» بوجه خاصّ. وبصدد الإشارة إلى علاقة المتكلّم بالمخاطب يحسن بنا الانتباه الى طابع « الثقة» و« التصديق». إذ بدون تحقق هذين العنصرين« ثقة المتكلّم» و« تصديق المخاطب» لا يمكن الحديث عن استراتيجية نصيّة مشتركة بين الرّاوي والمرويّ له.

إذا كانت « طبيعة» البنية الحكائية داخلية وتتحقق عبر « تجاوب» الرّاوي والمرويّ له حول مادّة حكائية مشتركة في الخلفية النصيّة بينهما، فإنّ« السياق السرديّ العامّ» يحدد، من وجهة خارجية، علاقة الرّاوي (المؤلف) بالمرويّ لهم « المتلقي» من خلال «تفاعل» المرويّ لهم مع النصّ المحكيّ بتحقّق الثقة – التصديق.

2.3.3 - هذه الصورة المزدوجة لعلاقة الراوي ـ المرويّ له (الدّاخلية)، و«المؤلف» والمتلقّي (الخارجية) تجسّد لنا بشكل واضح طابع التماهي الذي أومأنا إليه.

ويمكن لنا الآن، أن نستحضر صورة الجمهور « المتلقىّ» المقتطعة من سياقها الذاتي بهدف تطوير بحثنا في الموضوع في ضوء ما راكمنا عن معطيات. إنها صورة حيّة تبرز لنا من خلالها حالات المرويّ لهم المباشرين، وهم يتابعون السرد العجيب بصمت وانجذاب، على عكس ما يمكن أن نجد في حلقات أخرى. لكنّ هذه الصورة غير قادرة على تمكيننا من غير بعض المعطيات التي تساعدنا على التحليل، لأنها صورة مضلّلة. من بين ما يمكن أن تقدّمه لنا هذه الصورة ما يتعلق أساساً بجنس الجمهور وسنّه ووضعه الاجتماعي. على صعيد الجنس نجد حضوراً أساسياً لـ « الذكورة» ، إذ يصعب أن

نتبيّن من بين هذا الجمهور أنثى[3]. وعلى صعيد السنّ نجد حضوراً لبعض الأطفال الذين يستطيعون تحمّل هذا الصمت المطبق وبعض المراهقين، وحضورا أساسياً لكهول وشيوخ تتقارب أعمارهم، وتتشابه سحناتهم ووضعياتهم الاجتماعية التي تشي بانتمائهم إلى الطبقات الفقيرة داخل المجتمع. ولبحث تجريبي في هذا المجال أن يُدقّق لنا بشكل علمي هذه الصورة المضبّبة لجمهور حلقة الرّاوي الشعبي.

إنّ الرّاوي الشعبي حين نسترجعه، ونضعه في موقعه وسط الحلقة نجده متكلماً وفاعلاً في آن واحد: فهو يستعين بمختلف العلامات اللفظية والحركية لتجسيد حكايته العجيبة، وتحقيق أكبر الأثر في إدماج الجمهور واشتراكه في «تلقّي» الحكاية، واستمراره في ذلك: فالتنويع الصوتي، وتغيير الحركات، والذهاب والإياب، وتوقيف السرد، ودعوة الجمهور إلى الصلاة على النبي، والدعاء على الكفار، والانتقال من العجيب إلى الواقعي إلى المتفكّه (مبارزة الإمام علي لأحد المشركين وقطعه أذنيه)... كلّ ذلك يدخل في نطاق الاستراتيجية النصيّة المشتركة. هذه الاستراتيجية التي لا تقتصر على النصّ فقط، ولكن على طريقة حكيه وارساله من قبل الرّاوي أيضاً (انظر ماقاله الجاحظ في مواصفات الخطيب).

إنّ حلقة راوي الغزوات لها هويتها الخاصّة (إنتاجاً وتلقياً)، ليس فقط في عصرنا الرّاهن وفي فضاءات مثل «جامع الفنا»، بل وفي الماضي أيضا حيث كانت المجالس وحلقات المساجد موئلاً لتلقّي مثل هذه النصوص التي كان يتكلّف بها رواة (من لحم ودم) متوسطو الثقافة، من فقهاء وقصاص ووعّاظ. وتزخر كتب الأحاديث والأدب العامّ والرحلات وغيرها بالإشارة الدّالة على وجود هذا النمط الحكائي. كما يُبرز التلقّي «العالم» موقفه السلبي منها. لذلك لا نجد مثل هذه النصوص متداولة إلاّ شفهياً ووسط شرائح اجتماعية خاصّة. وظل هذا الموقف السلبي من إنتاجها وتلقيها إلى وقتنا هذا. وتشهد بذلك الطبعات الموجودة منها، وهي لا تختلف عن طبعات كتب تناظرها وعلى مستويات عدّة مثل كتب تعبير الرؤيا وكتب الأوفاق والزيجات وسر

(3) أثناء وجودنا بمرّاكش، ونحن نتجوّل في الأسواق الشعبية في المدينة لاحظنا امرأة «راوية» تحكي قصصاً شعبية الملامح وتحيط بها عدّة نساء.

الحروف وعلم الرّمل، ومن كتب بدأ العمل الآن على تحقيق بعضها والاهتمام به مثل الرّوض العاطر ورجوع الشيخ إلى صباه وكتب قصص الأنبياء وكرامات الأولياء وأوراد الأقطاب وما شاكل هذا من النصوص التي امتلكت هويتها الخاصّة« إنتاجاً وتلقياً» وظلت محافظة على بقائها واستمرارها، وما « جامع الفنا» إلاّ التجسيد العملي والملموس لهذه البنية النصّية الشاملة والتي تجد تحققاتها في مختلف أجناس النصوص وأنواعها وأنماطها وأساليبها التي تقدّمها لنا الحلقات كلّ واحدة منها بشكل خاصّ ومتفرّد.

3.3.3- يبدو لنا من خلال هذه الصورة التي نحاول أن نلملم مختلف عناصرها ومكوّناتها أننا أمام نوع خاصّ من الإنتاج، وأمام نوع خاصّ من التلقّي. هذا النوع الخاصّ منهما معاً يتقدم إلينا في أواخر القرن العشرين بنفس الصورة التي نجدها في وصيّة أحد بخلاء الجاحظ لإبنه، وفي المقامات وأخبار بني ساسان وفيما يرويه لنا ابن جبير في رحلته إلى الشام، وما يسجّله الحسن بن الوزان عن مشاهداته في القاهرة. إنها صور متعدّدة لصورة واحدة يبدو لنا فيها إنتاج النصّ وتلقّيه خاضعاً لأسس ومبادئ استراتيجية محدّدة وقابلة للتشخيص والبحث التجريبي.

إنّ صورة « الرّاوي» (الذي كان في الماضي)، مازالت « صامدة» إلى الآن. ويمكن قول الشيء نفسه عن « المتلقّي». فرغم كون « الحكاية العجيبة» منتهية من حيث إنتاجها في الماضي، فإنها ما تزال« تروى» وربّما بنفس الشكل الذي كانت تروى به في عهود منصرمة، يتغيّر الزمان والمكان، ويبقى الحكي العجيب. ولعلّ الحكاية الواحدة تروى في مختلف الأقطار العربية والإسلامية بالصورة نفسها، وإن تغيّرت « لغات» تقديمها بحسب الوضع اللغوي المناسب للمقام الذي يحكى فيه النصّ.

فما معنى صمود هذا« النصّ» أمام الزمن؟ واستمرار تداوله إلى عصرنا الرّاهن؟

إنّ « متلقّي» مثل هذه النصوص موجود دائما. يشهد بذلك استمرار مثل هذه النصوص، مطبوعة، أو مروية. والطبعات الشعبية كثيرة ومتداولة، وفي مختلف البلاد العربية. ورغم كون الثقافة « العالمة» حتى عصرنا الرّاهن هذا لا تلتفت إلى« هذه النصوص ولا تبحث فيها، فإنها ما تزال مستمرّة لدى أوساط خاصّة، وبالأخص لدى ما يسمى بـ« العوام». وتمفصل الثقافة العربية ـ الإسلامية من أقدم العصور إلى ثقافة

خواص وثقافة عوام لا يزال مستمراً. بل إن هذه النصوص أو بعض عوالمها تمّ نقلها من المجال السردي إلى المجال الصّوري، وما تزال العديد من الرّسومات الشعبية متداولة وتزيّن بها البيوت، وهي تمثل شجاعة عليّ بن أبي طالب أو أبازيد الهلالي أو عنترة.

فما سبب «تفاعل» المتلقّي الشعبي مع هذه النصوص العجائبية رغم انصرام الأزمنة والدهور؟

4.3.3 - إنّنا بطرحنا أسئلة تتعلّق باستمرار« **تلقّي**» هذه الحكايات والقصص ذات الطابع العجائبي، رغم أن « إبداعها» قد انتهى، ولم تبق الآن سوى «إعادة حكيها»، وبأسباب « **التفاعل**» معها رغم التبدّلات الطارئة على المجتمع العربي، نريد أن نستخلص بعض الاستنتاجات التي نأمل أن تمكّننا من تعميق السؤال حول دلالات السرد العربي، وحول ذهنية المجتمع العربي بوجه عامّ.

لو أعطينا قصّة «غزوة وادي السيسبان» لدارس معاصر وحمّلناه مهمة قراءتها وتحليلها، وطرحنا عليه الأسئلة أعلاه، لرأيناه « يتلقاها» من منظور « خاصّ» و«متعالم» ومختلف كلّ الاختلاف عن طريقة التلقي التي يستقبلها بها «متلقيها المعيّن»، إنّ أوّل شيء يثير اهتمامه في النصّ من خلال « الموقع» الذي يحتله الإمام عليّ بن أبي طالب فيه، وفي نظائر له، هو الطابع « الشيعي» المهيمن. ولربّما انتهى هذا الدّارس إلى الجواب عن الأسئلة المطروحة حول «الاستمرار» و« التفاعل» بتفسير ذلك بـ«تعاطف» المتلقي الشعبي مع «الشيعة»، أو أنّ « الوجدان» الشعبي العربي شيعي في العمق.

لا مشاحة في حضور هذا الجانب فهو يتمثل في عناصر حياتية عديدة، وحتّى في الحياة اليومية العربية. لكنّ الذهاب إلى هذا التأويل لا يأخذ، في العمق، بالمحدّدات المركزية لنمطية هذا النوع من السرد، والذي نجده يتمثل في البنية العامّة، أو الاستراتيجية النصّية المشتركة العامّة لدى الرّاوي والمرويّ له حول النمط في حدّ ذاته. وأقصد بذلك « النمط العجائبي». هذا النمط الذي لا يحضر فقط في حكايات أو قصص دينية متمحورة حول الإمام عليّ بن أبي طالب. ذلك أن شخصيات أخرى تدور حولها قصص أو حكايات عجيبة، وهي بدورها ما تزال «مستمرّة» و « متفاعلا»

معها. من بين هذه الشخصيات نجد عنترة وسيف بن ذي يزن وأبا زيد الهلالي . . . الخ.

5.3.3 - إنّ «غزوة وادي السيسبان» باندراجها داخل النمط العجائبي تشترك مع نصوص عديدة تحمل الطابع نفسه، وهي تعرف بدورها الاستمرار والتفاعل، ليس فقط لدى المتلقّي الشعبي، ولكن لدى المبدع أيضاً، وأعني لد ى الشاعر والقاصّ والروائي والفنان التشكيلي العربي المعاصر الذي راح بدوره ينتبه إلى مثل هذه النصوص و «**يتفاعل معها نصيّاً**» و «ينتج» نصّاً جديداً في مجال النوع الخطابي أو الصوري الذي يبدع بناء على علاقة خاصّة مع هذه النصوص «الشعبية» التي ما تزال مستمرّة في الوجدان والذّاكرة وفي الحياة اليومية أيضاً. وأخيراً بدأ الدّارس العربي يلتفت إليها ويهتمّ بها.

يظلّ « العجائبي» العربي قابلاً للتلقّي، وقابلا للبحث والدرس المتأني. ولما كانت دراستنا عن « **تلقّي**» العجائبي في بدايتها، وبحثنا في « **العجائبي**» في طور المخاض، نؤكّد أن الجواب عن أبعاد ودلالات استمراره والتفاعل معه، رهين بالبحث في :

1 - تشكّل العجائبي في الثقافة العربية.

2 - تحديد العجائبي وعلاقاته بالأنماط الأخرى

3 - وصف بنيات العجائبي وآلياته.

والبحث في مختلف هذه الجوانب بحث ليس فقط في « التلقّي» (باعتباره جزئياً، كما أوضحنا)، ولكنّه أيضا بحث في « الإنتاج» (باعتباره عنصراً يتضافر مع التلقي)، وبحث في نشوئه وتطوّره . . . ومن خلال هذه العناصر مجتمعة يبرز أمامنا مجدّداً كون البحث في « سرديات التلقّي» جزءاً من البحث في سرديات النصّ بوجه عامّ، وذلك ما نسعى إلى الإهتمام به والسعي إلى بلورة تصوّر متكامل بشأنه، على الصعيد النظري وعلى الصعيد التطبيقي، ودون ذلك الكثير من السؤال والبحث . . .

مراجع

(ركّزنا على ماله علاقة مباشرة بهذا العرض فقط) .

- T. Todorov: **Introduction à la littérature fantastique**, Seuil / Points, 1970 ·

- E. Auerbach: **Mimésis: la représentation de la réalité dans la littérature occidentale** , Tel / Gallimard, 1968.

- Ibsch: la réception littéraire, in : **Théorie de la littérature:** problémes et perspectives . Presses, Universitaires de France, 1989 .

- U . Eco: **Lector in Fabula** , édi : Grasset, 1985 .

- H.R. Jauss: **Pour une esthétique de la réception:** tel / Gallimard, 1978 .

- W.Iser: La fiction en effet :" Eléments pour un modéle historico- Fonctionnel des textes littéraires". in . **Poétique** n°39, 1979.

- غزوة وادي السيسبان وما جرى فيها للإمام عليّ بن أبي طالب . في « مجموع لطيف» به خمس قصص ، دار إحياء العلوم (بدون تاريخ) .

- القزويني (ش . ز) : عجائب المخلوقات وغرائب المخلوقات ، تحقيق فاروق سعد ، دار الآفاق الجديدة ، بيروت 1973 .

- ابن هشام : سيرة ابن هشام : تحقيق السقا وآخرين . دار الكتب العلمية ، بيروت .

استعارة الباثّ واستعارة المتلقي

ادريس بلمليح
كلية الاداب ـ الرباط

تمهيد :

لقد عرّف العرب القدماء الاستعارة بأنّها : استعمال اللفظ في غير ما وضع له في أصل اللغة ، لعلاقة المشابهة. وهو تعريف ينطوي في رأينا على ثلاثة مجالات للتفاعل.

يتحدد الأوّل في أنّها (استعمال) ، أي إنجاز مُبدع في كلّ تحقق فعليّ لنظام لغويّ معيّن. وهو ماينتج عنه الفرق الواضح بينها وبين الاستعمال اللغويّ العاديّ، إذ في الوقت الذي نلاحظ فيه أنّ هذا الاستعمال يتم في مستوى اللغة الطبيعية. ويهدف إلى إقامة تواصل يوميّ بين الباثّ والمتلقي، نجد أن الاستعارة إنجاز لما لم يكن موجودا من قبل سواء بالنسبة لنظام اللغة، أو بالنسبة لعلاقة هذا النظام بمظاهر العالم وسماته. ولذلك فإنّها من هذه الناحية لابدّ من أن تعكس تفاعلا بين الباثّ وبين اللغة. ثم تفاعلا بينه وبين العالم من حوله.

أما التفاعل الثاني فيتحدّد في أن الاستعارة بحسب تعريفها العربيّ القديم، إنجاز لم يقع في أصل اللغة . أي أنها غير منتمية إلى مستوى القدرة الذي يرتبط حتما بنظام التركيب في اللغة الطبيعية، ولا إلى هذه اللغة باعتبارها خزانا نستحضره في كلّ عملية تواصلية مرتبطة بحياتنا اليومية. ولذلك فإنها من هذه الجهة تفاعل حيويّ بين الباثّ والمتلقي، إذ لابدّ من أن نلاحظ بأن الوحدات المعجمية ونظام التركيب الذي يتحكم فيها في الاستعمال اليوميّ للّغة أمران يدركهما المرسل بنحو ما يدركهما المرسل

إليه ، في حين أنّ هذه الوحدات تتخذ وضعا تركيبيا ودلاليا جديدين عند استعمالها لابحسب الأصل ، وإنما بحسب مانريده من هذا الوضع الاستعاري الجديد . فيترتّب عن ذلك أنّ المتلقّي يخضع للنعالية التي يهدف الباثّ إلى إثارتها فيه. وهو ماتنبثق عنه ردود أفعال مختلفة لدى المتلقي، يهدف من خلالها إلى إدراك مايتصوره الباثّ ، وينعكس عبرها نوع التفاعل الذي ينشأ بينهما حين تلقّي الرسالة.

ويتحدّد المجال التفاعلي الثالث في أنّ المشابهة التي تحدث بين أصل اللفظ واستعماله الاستعاري إنّما هي مشابهة حادثة بين مظاهر العالم وجزئياته. وذلك لأنّنا حين نعمد إلى إيجاد مالم يوجد من قبل ، يكون أصل تصوّرنا منتميا إلى الوجود أوّلا ، ثمّ إلى اللغة التي قد تمثّل هذا الوجود ثانيا. وهو مايتضمن تفاعل الكائن بما يحيط به، ثم إرادته في أن يشاركه غيره هذا التفاعل . ومعناه أن تفاعل الباث بالعالم يمتد عبر اللغة ، ليشمل تفاعل المتلقي أيضا.

وسنستند من جهتنا في دراسة هذه الأشكال من التفاعل، إلى بعض المفاهيم المستمدة من نظرية التلقي، وذلك على أساس أنها النظرية التي قد تمكننا من فهم الاستعارة فهما لغويّا وتواصليّا، ثمّ جماليا وفنّيا في آن واحد.

1- التواصل الآلي والتواصل التفاعلي:

لقد استند جاكبسن- كما هو معروف - في النموذج الذي اقترحه للتواصل الشعريّ، إلى النظرية الرياضية للتواصل عند ويفر وشانون[1]. وهي نظرية تأسست عند هذين العالمين على نموذج آليّ يتوسّل بنظام إشاري مصطنع ، ونظام التلغراف لإقامة عملية إخبار محددة ، بين مصدر ومقصد، لا يجمعهما أيّ سياق تفاعليّ نستطيع في ضوئه أن نسمّي العلاقة الحادثة بينهما علاقة تواصلية بالمعنى الصحيح لهذا المصطلح. ولذلك فإن أبرز ما وجّه لهذه النظرية من نقد يكمن في أنها لم تراع الفرق الجوهريّ بين المتلقي باعتباره عنصرا سلبيّا في التواصل الآلي، وبينه في التواصل الحيويّ الذي لا بدّ من أن يتفاعل الباث والمتلقّي ضمنه. ومعناه أنّ اختزال

(1) انظر في شأن هذه النظرية : Théorie mathématique de la communication

التفاعل إلى التلقي السلبيّ الذي يمثّله المرسل إليه في التواصل الآلي اختزال يجمّد عملية التواصل البشري بحسب توجّه صلب وأحاديّ البعد. من الممكن أن نلخّصه وفق الترسيمة التالية :

باث ⟵ رسالة ⟵ متلقي

في حين أنّ نظرية التواصل التفاعلي(2) تؤكّد على المشاركة الحيوية التي لا بدّ للمتلقّي من أن يعكسها في كلّ عملية إخبارية تتمّ بين البشر. وهو ما يمكن تبيّنه وفق الشكل التالي :

باث ⟵ رسالة ⟷ متلقّي

أي أن إنتاج الرسائل لا يمكن أن يتم إلاّ بحسب تفاعل حيويّ ومتعدّد المكوّنات، ينبثق بين المرسل والمرسَل إليه، عن طريق الفعل وردّ الفعل الذي يصبح بدوره فعلا. ولكن هذاً لا يمنعنا من أن نتبيّن الفرق بين التفاعل في التواصل العادي وبينه في التواصل الفنّي.

إنّ الرسائل العادية تتميز بتفاعل لا يهدف إلى أكثر من أن يحوّل عدم الإخبار إلى إخبار تامّ تتجانس عن طريقه الصور الإدراكية لدى الباثّ بالصور الإدراكية لدى المتلقّي؛ وذلك ضمن سياق واقعيّ وفعليّ، تنمحي الرسالة بمجرّد غيابه. أمّا الرسالة الفنّية فإنّها تتضمن تفاعلا كامنا داخلها.

ولعلّ أهمّ ما قد يشغلنا بشأن هذا التفاعل الكامن في الرسالة الفنّية، هو عملية استحضار المتلقّي من طرف الباثّ، في لحظة إنجازه الفنّي.

لقد استطاع يوري لوتمان أن يتبيّن نظاما آخر للتواصل الفنّي(3)، انتقد في ضوئه نموذج جاكبسن، وأسّس بفضله مفهوما جديدا للقناة التي تمر عبرها الرسائل الفنّيّة. وهو نظام نستطيع أن نقول : إنّه يقوم وفق تفاعل يتم بحسب الشكل التالي :

(2) La nouvelle communication-G.B. Ateson Tessou et autres.

(3) Sur deux modèles de la communication-Linguistique et poétique, p. 207

وذلك لأنه يتضمن عمليات من الفعل وردّ الفعل التي تدخل في صلب العمل الفنيّ، والتي لا بدّ فيها من أن يحضر المتلقي في التواصل المبدئي الذي يقيمه الباثّ مع نفسه. أي أنّ التفاعل الذي يخضع له الباثّ في التواصل الفنّي تفاعل تخيّلي، يستحضر مصدرُ الرسالة من خلاله متلقّيا يجرّده من ذاته، فتكون ردود فعله مؤثّرة في عملية تكوّن الرسالة أثناء مراحلها الأوّلية.

وهو نفس النظام الذي نلمسه لدى المتلقّي، إذ يجرّد من ذاته أثناء عملية القراءة «أنا» باثّة للرسالة، تكافئ «أناه» المتلقّية، فتمكّنه من استحضار السياق الغائب عنه، ويحاول عن طريقها أن يمارس تطابقا معيّنا مع الباثّ الفعليّ، ليدرك محتوى الرسالة، ويخضع لفعاليتها. ولذلك فإنّ المتلقي ينفصل بحكم هذا النظام عن ذاته الواقعية، ليمارس وجودا فنّيا يعكس عبره ردود فعل مختلفة بإزاء الأفعال الكامنة في النص[4].

إنّنا نستطيع أن نقسم ردود الأفعال بإزاء الأفعال الكامنة في النّص إلى نوعين متميزين. يتحدّد أولهما في التلقّي الأوّليّ والمباشر الذي يمثّله كلّ قارئ يخضع للوقع الجماليّ الكامن في النّص. ويتمثّل الثاني في بلورة تلقّ تاريخي ممتد عبر الزمن، يوازيه إنتاج نقدي يتكامل معه ويسلط الضوء باستمرار على ما يكمن في النص من أفعال ظلت غامضة بالنسبة للقراء السابقين.

فنستخلص أنّ العلاقة بين المصدر والرسالة والمقصد في التواصل الفنّي، علاقة تتحدّد في نوعين من التفاعل، الأوّل تفاعل جماليّ مباشر، يعكس الوقع المبدئي الذي يحدثه فينا الأثر الفنّي. والثاني تفاعل يستوعب هذا الوقع ويحاول تبريره في ضوء ما يعكسه ردّ الفعل المنتج والمؤوّل. ومعنى هذا أنّ وصف التفاعل الذي تنبثق شروطه وسماته في عملية التواصل الفنّي وصف لابدّ من أن يسير في توجّهين اثنين، الأوّل توجّه يدرس فعل النّص أو وقعه، والثاني يهتم بأنظمة ردّ الفعل التي تنعكس خلال عملية القراءة، بحكم الوقع الجمالي الذي يحدثه فينا كلّ نصّ فنّي.

---

(4) Siegfried-J. Schmidt. La communication littéraire, stratégies discursives, p. 25

ولكن هذا لا يعني بأنّ بنية الفعل مفصولة عن بنية ردّ الفعل، وذلك لأن النص الفنّي لا يمكن أن يوجد إلاّ عن طريق الوعي الذي يتلقاه، سواء في لحظة البثّ، أو في لحظة القراءة وسيرورتها التاريخية[5].

ونحن لا يهمّنا في هذا المقام نوع التأثير الذي قد يمارسه وعي القارئ في النصّ الفنّي، بقدرما تهمّنا العلاقة بين نصّ قد أنجز فعلا وبين قارئ قد حقّق ردود فعل متعددة بإزاء هذا النّص المنجز.

ولقد تبّين إيزر أنها علاقة من نوع الأنظمة التي تشتغل من ذاتها systèmes autorég lés أي أنّ النّص يخبر المتلقّي فيثير لديه مجموعة من ردود الفعل التي تعمل على انبثاق معطيات جديدة تسعفنا في عملية التأويل ومضاعفة الفهم[6].

ولعلّ الذّخيرة[7] المشتركة بين الباثّ والمتلقّي هي الأساس في اشتغال نظام الفعل وردّ الفعل ضمن نصّ فنّي معيّن. وذلك لأنها - يحكم كمونها في العمل الفنّي ووجودها خارجه أيضا - كفيلة بإنشاء وضع تفاعلّي يعوض السياق الغائب عن عملية التواصل، ويضمن نوعا من التطابق بين الفعالية التي يرغب فيها المصدر، والاستجابة التي يعكسها المقصد خلال عملية تلقيه. إن الذخيرة تتكوّن لدى إيزر من مواضعات أدبية وقيم تاريخية يعمل كلّ نصّ فنّي على دمجها ضمنه وعلى إعادة إنتاجها بشكل مستمر، وذلك وفق خطاطة عامّة[8]، تكمن في النّص، وتسعفنا في أن نستشفّ العناصر الأدبية والأنظمة الدّلالية التي تمثّل امتدادًا تاريخيا داخل مجتمع من المجتمعات. ولكنّ العلاقة بين النصّ والقارئ لا تقف عند حدود فعالية الخطاطة أو وقعها، ثم استجابة القارئ لها بشكل سلبي لا يجاوز المتعة الجمالية التي يحدثها فينا النّص الفنّي؛ وإنّما تمتد لتشمل سننا ثانيا ينتجه القارئ في موازاة مع سنن أولّي تعكسه الخطاطة[9].

(5) Wol. Iser .- L'acte de lecture - p. 49.

(6) المرجع نفسه، ص: 70

(7) المرجع نفسه، ص: 128

(8) م.ن.ص.: 173

(9) م.ن.ص.: 174.

ومعنى هذا أن السنن الأوّليّ خاصّ بالنصّ، في حين أنّ السنن الثاني بنية من إنتاج القارئ. ولذلك فإنّ خطاطة النص الأدبي غير متحكمة في التأويل الذي يفهم القارئ في إطاره هذا النص، وإنما يقتصر وقعها على تحديد حدث الفهم وتوجيهه في ضوء ما تتضمنه من تقاليد فنّية وقيم تاريخية. فينتج عن ذلك أنّ التأويل يظلّ متعدّدا بتعدد القراء وقدرتهم على أن يعكسوا تفاعلا جديدا بين أجهزة قراءتهم، وبين الوقع الجماليّ الذي يفرضه النّص عليهم بحكم قيمته الفنية.

إن دراسة الخطاطة توقفنا على علاقة نص معين بالواقع الذي أفرزه وبالتقاليد الأدبية التي يتداخل معها؛ في حين أن دراسة تفاعل القارئ مع النص تمكننا من بناء أجهزة للقراءة، تترجم الوقع الجماليّ الذي أحدثه العمل الأدبيّ في متلقيه.

ولكنّ تلقي النص الفنّي لا يمكن أن يقف عند هذا الحدّ الذي قد نفسّر في ضوئه نظام الفعل الكامن في النص ونظام ردّ الفعل المنبثق لدى القارئ بحكم هذا الكمون؛ بل يجاوزه إلى انعكاس تفاعل فنّي متنوع ومتعاقب عبر ما يمكن أن نسمّيه «تاريخ التلقي عند يوس» H.R Jauss- . إنّ تفاعل القارئ مع النص عند يوس تفاعل ممتد عبر التاريخ[10]؛ ولذلك فإنه يكشف خلال هذا الامتداد عن إنتاج يقابل النص ويتنوع بتنوع آفاق فعله الكامن. ومعنى هذا أن رد فعل القارئ ليس ردّ فعل سلبي يتوقف عند العملية الذهنية التي يحدثها لدينا وقع جماليّ معيّن؛ وإنما هو رد فعل إيجابي ومنتج كذلك؛ أي أنه لا يكتفي بتفاعل نضمن معه فهم النّص والاستجابة المباشرة لمكوّنات وقعه، بل يتعدّى ذلك إلى خلق طاقة تفاعلية متطورة تكرّس قيمة العمل الفني من جهة، وتبلور أجهزة مفسرة ومؤولة لهذا العمل من جهة ثانية.

إن العلاقة التفاعلية بين الأثر والمتلقي علاقة متميزة بمظهرين اثنين: الأوّل مظهر جماليّ يعكس أحكام قيمة تستند إلى المرجعية المشتركة بين الباثّ والمتلقي؛ وهو ما يحيلنا على مفهوم الذخيرة عند إيزر. والثاني مظهر تاريخي يتمثل في أن الاستيعاب المبدئي للنصّ لا يفتر عن أن يغتني ويتطوّر، ليكشف خلال سيرورته التعاقبية عن أنواع من التلقي التي لا بد من أن تعكس قيمة الأثر ومكانته. ومعنى هذا أن الأثر الفني

---

(10) Pour une esthétique de la réception, p 256.

ليس شيئا موجودا بذاته، إذ أنّ خلوده لا ينعكس إلا عبر التفاعل التاريخي الذي يقدر على أن يقيمه مع أوساط مختلفة من القراء. وترجع هذه القدرة في رأي يوس إلى ما يتضمنه النص من فعالية يمارسها في مستوى أفق انتظار قرّائه [11]؛ وهو أفق يتكوّن من التجربة الأدبية التي يتوفر عليها المتلقي، ومن مجموع الأعمال السابقة التي يفترض في العمل الفني الجديد أن يكون ملما بها، ثم من التعارض بين الأثر الأدبي وبين الكلام اليومي، أي بين المتخيل والواقع.

إن منبع الدهشة الأولية التي تعتبر مصدرا للمتعة الجمالية يرجع في الأصل إلى مدى انزياح العمل الفني عن أفق انتظار المتلقي. ولكنه أفق ما يفتأ يعمل على أن يستوعب الأثر ويتجانس معه، وذلك بأن يتحول جهله بمكونات هذا الأثر إلى نوع من الوضوح الذي تندمج في ضوئه الفعالية الجمالية بأفق الانتظار؛ أي أنه كلّما تم استيعاب الدهشة وقلت درجة الانزياح عن العوامل الثلاثة المذكورة، أصبح العمل الأدبي أثرا عاديا يتوقع المتلقي فعاليته ويستشرفها في أعمال لاحقة.

فلعل النتيجة الأساسية التي من الممكن أن نستخلصها من هذا التوتر الذي يحصل لدى القارئ بين أفق انتظاره وبين انزياح العمل عن مكوّنات توقعه، هي أنّ القيمة لعمل ما ترجع إلى مدى الكمون الفنّي الذي ينزاح باستمرار عن أيّ أفق للتوقع. يقول يوسّ:

« إنّ دراسة الكيفية التي يمنحنا بها النص الشعري ما نتلقاه منه ونحاول فهمه، لا يجب أن تنطلق من التساؤل عن دلالة شكل قد تحقق بطريقة تامة [ونهائية]، وإنما من التساؤل حول دلالة تظل منفتحة ضمن مسار التلقي الذي يواجه به القارئ هذا النص».

وهو مسار ينقسم إلى ثلاثة أزمان متتالية ومتمايزة:

1 - زمن التلقي الجمالي المقترن إلى الدّهشة الفنية التي يحسها كلّ قارئ يطلّع على الأثر اطلاعا مبدئيا، فيخضع لوقعه ويتفاعل معه في معزل عن العملية الادراكية

---

(11) Pour une herméneutique littéraire, p. 360.

التي قد تؤول هذه الدهشة .

2 - زمن التأويل الاستعادي Interpretation rétrospective ويتحقق بتبرير الدهشة وفق قراءة استعادية للأثر، يطمح المتلقي عن طريقها إلى بناء فهم وتأويل يعكس عبرهما تفاعلا لا بدّ من أن يكشف عن الأفعال الكامنة في النص.

3 - زمن التلقي التاريخي؛ ويتم عن طريق تأويل النص اعتمادا على المعاناة التي أبداها القراء السابقون من خلال تفاعلهم الايجابي مع الأثر . ويدخل ضمن هذا الزمن كلّ تأويل جديد يجيب عن الأسئلة التي قد تظل عالقة بحكم أن النص الفني يتضمن فعالية لم يستوعب القراء السابقون مجمل مكوناتها عبر ردود فعلهم المختلفة

2 - نظام الفعل الاستعاري :

لقد ذكرنا سابقا أن الاستعارة بالنسبة للباث عبارة عن تفاعل يتم بينه وبين العالم من حوله . ولذلك فإنها من هذه الجهة تصور معين لسمات هذا العالم ومظاهره الخفية؛ أي عملية اكتشاف تصوري لعلاقات لم يكن لها وجود قبل الاستعارة . فيترتب عن ذلك أن الباث يكون بإزاء حقول تصوّرية هي أصل اكتشافه، وأنه يستطيع التعبير عنها عبر أدوات متعددة ليست اللغة سوى واحدة منها.

يقول الشاعر محمد الخمار :

يشهق الورد إذا ما جئته   يورق العشبُ يُحيّي مَطلَعك

وهو استعمال للورد والعشب يتضمن استعارتين مكنيتين، إذ شبههما بالإنسان، وعدل عن ذكره إلى ذكر لازمين من لوازمه هما : الشهيق والتحية.

ويهمّنا نحن من ذلك أنّ لدى الشاعر تصورا أصليا ناشئا من تفاعله بالعالم من حوله، هو الذي تحكّم فيه كي ينجز هاتين الاستعارتين في مستوى اللغة. ويكمن هذا التصور في أنه اكتشف علاقة معينة بين المرأة التي يتحدث عنها وبين الورد، وذلك على اعتبار أنّ كلاّ منهما ينتمي إلى العالم، وأنّ المتكلم قد وجد بينهما شيئا ما مشتركا

فجعل مجاورتهما مشابهة. ثم ترتب عن هذا التصور الأصليّ تصورات جزئية ناشئة منه وداخلة في إطاره، منها شهيق الورد، أي حسده لها، وعدول العشب عن أن يحيّيه أو يقترن به إلى تحيّتها والاندهاش لمطلعها.

إنّ مجال التصوّر لدى الباثّ فيما يتعلق بالاستعارة ينبثق من تفاعل بينه وبين مظاهر الوجود من حوله، يجعله يلاحظ بينها علاقات مشابهة تندثر بحسبها أو تكاد علاقات المخالفة والتضادّ. ولذلك فإنه لا فرق عند محمد الخمار بين [الورد : + نبات + أحمر + شائك ..] وبين [المرأة : + إنسان + أنثى + جميلة + بياض مشوب بسمرة..]

ولكنّ الاستعارة - كما قلنا من قبل - إنجاز لما لم يكن موجودا من قبل في مستوى نظام اللغة. أي أنّها تفاعل حيويّ بين المرسِل وبين نظام اللغة التي ينقل عبرها رسائله. ويتم هذا التفاعل بدمج عبارة ومحتوى التصور الأصلي، ضمن محور المشابهة الخاصّ بعبارة ومحتوى التصوّر الفرعيّ الذي يقترن إليه في مستوى التخيّل.

فالتصور الأصليّ عند الخمّار هو أنّها امرأة جميلة تسبّب له ألما؛ وقد اندمج هذا التصور لديه بالورد الذي لابدّ من أن نعتبر الشوك مقوّما من مقوّماته. ومعناه أنّ عبارة ومحتوى المرأة المذكورة قد اندمجا ضمن محور المشابهة المتعلّق بعبارة الورد ومحتواه.

ولكنّ هذا الاندماج التطابقي الذي نلمسه في مستوى التخيّل، يصبح في مستوى الإنجاز اندماجا تدرّجيا؛ أي أنّنا نقسّم اللغة بموجبه إلى معان أوّل ومعان ثوان.

فكيف يتم التدرّج بين المعنيين المندمجين في الاستعارة؟

إنّ جواب اللغويين عن هذا السؤال الأساسي بالنسبة إلينا جواب جاهز ومحدّد. فهي بالنسبة للبنيويين معان حرفية dénotations ومعان مصاحب Connotations . والمعنى الحرفي للألفاظ هو أساس تحليل العلاقات المعجمية والسياقية، ومنه يتم الانتقال إلى التحليل الدّلالي. وهم في هذه القضية لا يختلفون أيّما اختلاف عن اللغويين القدماء، وذلك لأنّ كلاّ من هؤلاء وأولئك قسّم الوحدات المعجمية إلى معان: حرفية أو أولى، وإلى معان مصاحبة أو ثانية. والاستعارة من وجهة النظر هاته معنى ثان للفظ لا يراد به ظاهره.

إنهم - أعني اللغويين - على حق كبير في أنّ الوحدة المعجمية المستعملة في التركيب الاستعاريّ وحدة يراد بها معنى آخر غير معناها الذي ندركه في مستوى السطح ؛ ولكنهم يتناسون في مقابل هذا التقسيم أنّ المعنيين مندمجان بالنسبة للباثّ اندماجا قد يكون كليّا، إلى الحدّ الذي لا نستطيع معه التمييز بينهما إلاّ باصطناع تدرّج لغوي متعدّد يعمد إلى إبعاد كلّ تفاعل حيويّ باللغة. وهو ما لا يمكن فرضه على المرسل الذي يتفاعل مع لغته تفاعلا مباشرا. ولذلك فإن المعنى الثاني بالنسبة إليه أصل تصوّريّ يتغير في ضوئه نظام اللغة، فتصبح علاقات المجاورة فيها علاقات مشابهة، ثم يتدرج الباثّ بعد هذا التفاعل إلى المعنى الأوّل الذي ينجزه في مستوى السطح. وهذا على الأقلّ هو ما تعلّمنا إيّاه نظرية التواصل التفاعلي، لأنّها نظرية لا تتعامل مع اللغة على أساس أنها شيء مستقل بذاته، من الممكن دراسته في معزل عن الباثّ والمتلقي؛ وإنما الرسائل شيء ننجزه في تفاعل تام مع مكوناته ونظامه.

يقول محمد الخمّار :

فَلاغَفْ، لاجديدَ تحت الشَّمْسِ

ماتَ البَحرُ، [12]

فنفهم من كلامه أنّه يريد معنى آخر للموت غير المعنى الأصليّ الذي نعرفه له في لغتنا اليومية. ولكنّ المسألة ليست بهذه البساطة التي يستطيع معها اللغوي أن يدّعي بأنّه فسّر تقنية أساسية من تقنيات التواصل الفنّي، حين عرّف الاستعارة بأنّها: استعمال اللفظ في غير ما وضع له في أصل اللغة، أو بأنها تردّد بين المعنى الحرفي والمعنى المصاحب، أو كذلك قدرة على توليد دلالي منعكس في مستوى الإنجاز.

إن الاستعارة في كلّ تعريف من هذه التعاريف التي ذكرناها أداة للفهم والإدراك المرتبطين بتفسيرها في مستوى الرسائل المنجزة، أي أنّها في هذه الحال قد شرحت من طرف المتلقي. في حين أنّ القضية أكثر ممّا نتصوّر. ولمحاولة إدراك بعض أبعادها،

---

(12) من قصيدة بعنوان : رياح الضفة الاخرى (رماد هسبريس) محمد الخمار، ص 21 .

علينا أن نضع أنفسنا في مكان المرسل، أي أن نتعامل مع الاستعارة على أساس أنّنا ننجزها أو نبثّها. في ذلك الوقت سندرك حتما أن الموت حقل تصوّري تتشابه في إطاره ظواهر متعدّدة ومختلفة في ما يتعلق بالبعد الحسّي أو المادّي للوجود، ومن هذه الظواهر: البحر والريح... والموت نفسه حين نقول مثلا: مات الموت... أي كلّ شيء غير حيّ ينقلب في تفاعلنا بالعالم إلى حيّ؛ ثمّ يتغيّر نظام اللغة بحسب هذا التصوّر إلى أن تصبح وحداته المتجاورة وحدات متشابهة.

يقول: وفي شعاب الرّمل أمضي حالما بالسقي حين صاحَت: اسقوني [13]

فكيف تصيح شِعابُ الرّمل؟

إنّها لايمكن أن تصيح إلاّ إذا أضفنا إليها مقوّم الحياة ومقوّم كونها إنسانا، أي غيّرنا من نظامها الدّلالي الذي هو:

[+ جماد+ شيء+ غير حيّ...]

فساويناه بنظام دلالي يجاوره في مستوى الإدراك وفي مستوى اللغة، هو:

[+ إنسان + حيّ ...]

ولكن العالم واللغة شيئان مشتركان بين الباثّ والمتلقّي. فما هو الوقع الاستعاريّ ضمن ماهو مشترك؟

إن نظام الفعل الاستعاري نظام كامن، أي أنّ المعاني الثواني التي هي أصل التصوّر لدى الباثّ معان مغيّبة ترتبط بخلفية تخيّلية غير موسومة في مستوى السطح، وذلك إلى الحدّ الذي قد لايدرك معه الباثّ نفسه مجال هذا التغييب. ويبدو أن المشترك بين الباث والمتلقي إنّما هو أصل اللغة، ثمّ المعرفة التجريبية المرتبطة بالعالم وبهذا الأصل الذي هو أصل تمثيلي. أمّا الاستعارة فإنّها اكتشاف تصوّري يعمل على قلب علاقات الظواهر، وعلاقات وحدات النظام اللغوي الذي يمثّلها في التواصل اليومي. فشهيق الورد، وتحية العشب، وموت البحر، وصياح الصحراء أو شعاب الرّمل، معرفة تصوّرية مرتبطة بمجالات مختلفة كامنة خلف العبارة. وهذه المعرفة هي

(13) من القصيدة نفسها.

التي تكوّن فعل الاستعارة ووقعها، أيّ أنّ الفرق بينها وبين المعرفة التجريبية هو أنّها غير مُدركة بشكل تامّ كما هو الأمر في مرجعية لغة التمثيل. ومعنى ذلك أنّ لغتها لغة تأويلية؛ وأنّ وقعها وقع كامن يتردّد بين معانيها الأولى ومعانيها الثانية. ولذلك فإنّها تثير لدينا ردود فعل مختلفة، أول درجاتها هو هذه الدّهشة الجمالية التي تثير في أذهاننا متعة فنيّة تخضع بشكل سلبيّ للفعل الاستعاريّ الكامن فيها.

وقد يترتّب عن الوقع الكامن في الاستعارة أنّ مايعدّ مشتركا بيننا وبين الباثّ، ينتقل من المعاني الأولى ومن لغة التمثيل إلى المعاني الثواني ولغة التأويل، أي من المعرفة التجريبية والتواصل اليومي إلى المعرفة التصورية والتواصل الفنّي. وهو مايحيلنا إلى أنّ ردّ الفعل سيكون مطابقا لنظام الفعل، وإلى أن التفاعل بيننا وبين الباث سيكون تفاعلاً فنياً نسعى عبره إلى تذويب «الأنا» التخيّلية التي نفصلها عن «الأنا» الواقعية ضمن المجال التصوّري الذي أذاب فيه الباث «أناه» المكتشفة والمبدعة.

3 -نظام ردّ الفعل

إنّ نظام الفعل الاستعاري سنن أوّلي يكتشف الباثّ بحسبه معرفة مرتبطة بظواهر الوجود، ويغيّر في ضوئه نظام اللغة. ولذلك فإنه يصحّ اعتباره سننا للبث أو الإرسال، تسبق فيه التصورات عملية الإنجاز اللغوي؛ أي أن الأصل فيه إنما هو المعنى الثاني الذي يتفاعل معه الباث ويريد من المتلقي أن يتفاعل معه هو أيضا.

ويقابل هذا النظام أو يتوازى معه نظام رد الفعل. وهو خاضع لسنن ثان يتحكم في المتلقي وينبثق عنده عن طريق تفاعله مع اللغة أولا، ثم عن طريق استيعابه لتصورات الباث أو تفاعله معها إن أمكن ذلك.

وأول درجة من درجات هذين التفاعلين المندمجين ضمن أبسط رد فعل لدى المتلقي تتخلص في الدهشة الجمالية التي يحسها حين خضوعه الأولي لنظام الفعل الاستعاري ووقعه. وهو خضوع يرجع إلى أن علاقات الوحدات التي تعتمد في التواصل اليومي تتغير بشكل جذري إلى الحد الذي يتوقف معه هذا التواصل، فيحس القارئ أنه بصدد تواصل من نوع آخر، غير مرتبط بحياته اليومية وأغراضه المباشرة. ولذلك فإنه يجرد من «أناه» الواقعية «أنا» ثانية جديرة بأن تتفاعل مع الباث و تحقق

المتعة الفنية عبر فعالية الرسالة .

إننا حين نقرأ : « مات البحر » نصاب حتما بنوع من الدهشة ؛ وهي دهشة ناتئة وموسومة إذا ما قورنت بغيرها من العناصر المتضافرة داخل النص، وذلك لأنها كفيلة بأن تفصلنا عن الخطاب اليومي وقنواته ، إذ تخبرنا بما يثير في أذهاننا مجموعة من ردود الفعل التي لا يمكن أن تكون ردود فعل إدراكية وواضحة . فنحتاج لفهمها إلى إدخال معطيات جديدة نريد منها أن تساعدنا في عملية التأويل . وتتخلص هذه المعطيات - كما أشرنا إلى ذلك - في الذخيرة المشتركة بيننا وبين الباث ؛ وهي في هذا المقام ذخيرة لغوية ومعرفية .

وإذا كان إيزر قد بيّن بأن علاقة النص الفني بالمتلقي علاقة من نوع الأنظمة التي تشتغل من ذاتها، فإن الاستعارة أولى بهذا الوصف، لأنها أبرز سمة تميز هذا النص وتوقفنا على خصوصياته . ومعنى هذا أن المعطى الجديد الذي من الممكن أن ندخله ضمن سياق (موت البحر) هو أنه (كان بحراً حيا) . ولكن البحر لا يحيا ولا يموت ! أي أننا في حاجة الى معطى آخر يسعفنا في عملية التأويل . فلعل الذي كان حيا ثم مات هم أهل هذا البحر أو أناس قطعوه ؟ ولكن عن أيّ بحر يتحدث الشاعر ؟ إنه بحر يفصل بين ضفتين، أي أنه يقع بين أرضين متقاربتين . فما موقع المتكلم منهما ؟ إنه «يمضي حالما بالسقي، في شعاب الرمل وهي تصيح » أي أنّه ينتمي إلى أرض تكاد تكون رملا، ولذلك فإنّ الأرض التي تقابلها أرض خصبة ليست في حاجة إلى الارتواء والسقي اللذين تصيح من أجلهما أرضه .

إنّ هذه الذخيرة المشتركة بيننا وبين الشاعر تسعفنا الآن في استحضار السياق الغائب عنّا . ويتلخّص ذلك في أنّ فاعل التلفّظ -Sujet de l' énonciation يقع في موقع بين هاتين الأرضين، أي أنّه يركب هذا البحر الذي مات في تصوّره . فاعل التلفّظ من المغرب، ويركب بحرا بين ضفّتين متقاربتين إلى الحدّ الذي تهبّ عليه معه « رياح الضفة الأخرى » ؟ إنه في مضيق جبل طارق، يريد الذهاب إلى الأندلس، رمز المجد العربي القديم .

إلى هذا الحد تكون الذخيرة (اللغوية والمعرفية) قد اشتغلت بشكل منظم قد يثير ردود فعل ذهنية متشابهة بالنسبة لكل قارئ مستعد لأن يخضع لفاعلية الاستعارتين

المذكورتين . ولكن الذخيرة المشتركة بيننا وبين الباث لا يمكن أن تفهم بشكل علمي دقيق إلا إذا استطعنا أن نفسرها في ضوء الخطاطة العامة التي يتضمنها النص الفني ، والتي تسعفنا في أن نتبين نظاما دلاليا وعناصر أدبية ، مندمجين ضمن امتداد تاريخي متمركز داخل مجتمع من المجتمعات .

ففيما يتعلق بالنظام الدلالي الذي تعتبر هاتان الاستعارتان علامة بارزة من علاماته داخل النص ، يمكن القول فيما يخص (موت البحر) : إن الطريق إلى المجد العربي القديم قد انقطع أو توقف . وهو أمر لا يمكن فهمه إلا إذا أردفناه بصنوه الذي هو (صياح الصحراء) : رمز الأرض المغربية ، أعني المرابطين ؛ والعربية ، أعني الإسلام والأمويين ، فاعتبرناه صياحا من أجل استعادة هذا المجد عن طريق أخرى ليست هي طريق البحر ، بل سقي شعاب الرمل ، أي العمل الدّؤوب من أجل إحياء الحضارة العربية إحياء جديدا . وهو ما يحيل على تقليد أدبي متمكن داخل مجتمعنا ، من الممكن تلخيصه في القول : إن محمد الخمار يعبر في النص الذي بين أيدينا عن رؤية وطنية وقومية مسكونة بهاجس التقدم الحضاري الذي حققته (الضفة الأخرى) ! وهي رؤية تتدرج لديه من الموقف الوطني والقومي إلى موقف إنساني عام يرى في حضارة الشمال عائقا أساسيا يحول دون حضارة الجنوب . وذلك لأنها - بالشكل الذي هي عليه - حضارة منبنية على استغلال هذا الجنوب وتكريس تخلفه . يقول :

الرّيحُ والضّبابُ لَعْنةُ الميناءْ
سَواعِدٌ تَغيبُ ، تنأى في المدَى ، وفي يدي أنواءْ
هبّتْ مِنَ الخلفِ رياحُ الضِّفّةِ الأخرى
تحمِلُ من ترابها رَمادنا
إنّا حَرَقْنَا فَوْقَها نفوسَنا

ولذلك فإن الخطاطة المبدئية لهذه القصيدة خطاطة تعتمد على نظام دلالي يتحرك وفق الترسيمة التالية :

المغرب vs الأندلس

العرب + الإسلام vs الغرب + المسيحية

الجنوب vs الشمال

إلى هنا نكون قد حاولنا التعبير عن الوقع الفني الذي أحدثته فينا استعارة محمد الخمار؛ ولعلنا نلاحظ أن خطاطة النص الذي تحدثنا عنه ولخصنا نظامه الدلالي خطاطة تنعكس بشكل مركز وموفق في قوله : (مات البحر)، (صاحت شعاب الرمل)؛ أي أننا كنا بإزاء استعارتين حيويتين[14] اعتمدنا في فهمهما على التداعي الحر الذي حاولنا ضبطه في إطار خطاطة النص وفي إطار الذخيرة المشتركة بيننا وبين الباث . وبذلك نكون قد وازينا بين الفعل ورد الفعل الاستعاريين .

4 - الاستعارة وأفق الانتظار :

إن أفق الانتظار الذي تنزاح عنه الاستعارة الحيوية أفق لغوي ومعرفي جاهز ومتصلب . أي أنه يخضع لما هو قائم في اللغة الطبيعية وفي العالم من قوانين صارمة هي التي تعتمد في تجربتنا اليومية، وفي تواصلنا حول هذه التجربة . ولذلك فإنه إذا اعتمدنا هذا الأفق في محاولة فهم (موت البحر)، لم نكد نجد محتوى أو دلالة لهذه العبارة التي تفصلنا بشكل جذري عن الآلية التي يتم بها التواصل اليومي . فيترتب عن هذا الانفصال أننا نكون بإزاء اختيارين اثنين يحددان مسار التلقي الذي سنخضع له . الأول اختيار صلب ورافض وسلبي، لم يستطع أن يكيّف رد فعله بحسب الفعل الكامن في الاستعارة، والثاني اختيار مرن يتعامل معها على أساس أنها منتمية إلى لغة ليست هي اللغة الطبيعية على كل حال؛ فيندهش بإزائها، ثم يحاول فهمها ليبرر هذه الدهشة؛ أي أنه يحيا من خلالها متعة جمالية ناشئة من تفاعله معها، ويعمل بعد ذلك على تفسير مبررات هذه المتعة . وهو اختيار لا يمكن أن يوفق في محاولته التأويلية إلا إذا تبنى قراءة استعارية يكشف من خلالها عن أسباب موضوعية قد تمكنه من استيعاب الفعل الكامن في الاستعارة استيعابا إدراكيا وعلميا .

وأول ما يبرز عند المتلقي من محاولات تأويلية، هو أنه يعمد إلى إلحاق الاستعارة بأفق الانتظار الجاهز لديه؛ أي أنه يتعامل معها على أساس أنها وحدة أو تركيب ينتميان

---

(14) تحليل الخطاب الشعري، د. محمد مفتاح، ص 95 .

إلى لغته الطبيعية وتواصله اليومي، فتكون في أحسن أحوال التبرير، انزياحا عن هذه اللغة أو خرقا جزئيا لبعض قوانينها . وحين يتعامل معها على هذا الأساس فإنه لابد من أن يدخلها في إطار التقاليد الفنية، ويخصص لها خانة محددة ضمن هذه التقاليد هي خانة الألفاظ التي تستعمل في غير ما وضع لها في أصل اللغة . ومن هنا يتم إخضاعها - وبأشكال قسرية متعددة - إلى جهاز لغوي ومرجعي يجعل منها وحدة لغوية محيلة على حقل معجمي محدد يخنق الطاقة التخيّلية الكامنة في الاستعارة، ويقيد الاكتشاف المعرفي الذي تتضمنه في مستوى الإحساس والتصور .

يقول زهير :

ليث بعثّر يصطاد الرجال إذا ما كذب الليث عن أقرانه صدقا

فنحلل استعارته في إطار الأفق اللغوي الجاهز لدينا على أساس أنه شبّه ممدوحه بالليث وعدل عن ذكر المشبّه الى إقامة المشبّه به مقامه ؛ ثم نقيد المجال التصوري الذي تعتبر الاستعارة انعكاسا جزئيا من انعكاساته التي من الممكن أن تتم في مستوى التركيب اللغوي، بأنه أراد شجاعة صاحبه وتقدمه في الحرب . والحقيقة أنه لم يرد ذلك فقط وإنما أراد تداعيات تخيلية متعددة من جملتها القوة والشجاعة والتقدم في الحرب والسيادة والرئاسة .. الخ

ولذلك فإننا لا نعدو في التحليل الأول أن نكون قد عبّرنا عن أفق انتظار نقرأ في ضوئه هذه الاستعارة قراءة محتملة . أي أننا نكوّن سننا للتلقي نحاول عن طريقه أن نوازي بين ما يريده الباث من الاستعارة وما نريده نحن منها .

ومعنى هذا أن الأفق جاهز لأن يتحلل بإزاء كل استعارة حيوية ومنفتحة على إمكانيات تأويلية مضاعفة . يقول عبد القاهر :

« واعلم أن في الاستعارة ما لا يتصور النقل فيه البتّة، وذلك مثل قول لبيد :

وغداة ريح قد وَزَعْتُ وقرة إذْ أصبحت بيد الشَّمال زمامها

لا خلاف في أن اليد استعارة، ثم إنك لا تستطيع أن تزعم أنّ لفظ اليد قد نقل عن شيء إلى شيء، وذلك أنه ليس المعنى على أنه شبّه شيئا باليد فيمكنك أن تزعم أنه نقل لفظ اليد إليه، وإنما المعنى على أنه أراد أن يثبت للشمال في تصريفها الغداةَ على

طبيعتها شبه الإنسان قد أخذ الشيء بيده يقلبه ويصرفه كيف يريد، فلما أثبت لها مثل فعل الإنسان باليد استعار لها اليد[15].

« ... وذلك كله لا يتعدى التخيل والوهم والتقدير في النفس . »[16]

أي أن أفق الانتظار اللغوي والمرجعي الجاهز، يعجز عن أن يستوعب هذا النوع من الاستعارة، استيعابا إدراكيا تاما، يستطيع أن يبرر في ضوئه دهشته الجمالية . ولذلك فإنها استعارة تنفتح على أفق انتظار جديد من الممكن أن تندمج ضمنه .

وهو في هذه المرة أفق انتظار بلاغي دمج مفهوم الاستعارة بمفهوم الكناية ليبرر دهشته ويؤول تخيل الباث أو مجال تصوره . ونقصد بذلك الاستعارة المكنية أو بالكناية . أي أنه شبّه ريح الشمال بالانسان وعدل عن ذكر المشبّه به إلى ذكر أحد لوازمه الذي هو اليد . أي أن زمام هذه الغداة قد أصبح بيد ريح الشمال تفعل به ما تريد . ومع ذلك يبقى مجال التصور مجالا مركبا ومضاعفا . وهو ما يحيل من جديد إلى أن هذا الأفق الذي انبثق في إطار تلقي هذه الاستعارة أفق عاجز عن أن يستوعبها استيعابا تاما ونهائيا . ولذلك أكد عبد القاهر على ضرورة التخيل بالنسبة لهذا الأفق، أي على خلق تواز تفاعلي بين مجال التصور عند الباث ومجال التصور عند المتلقي . فإذا عدنا بعد هذا الكلام إلى الاستعارتين الأساسيتين اللتين اعتمدناهما في هذه الدراسة، أمكننا أن نلاحظ حتما بأن أفق الانتظار البلاغي بشكله التقليدي أفق لا يمكن أن يستوعب فعاليتهما ووقعهما استيعابا كافيا . وذلك لأنه من الممكن أن نحملهما على أنهما استعارتان مكنيتان، فيكون قد أراد أن يثبت للبحر والصحراء شبه الإنسان ؛ ومن الممكن أن نعتبرهما مجازا عقليا تم فيه إسناد الفعل لما ليس له ؛ ثم من الممكن أيضا أن نقول إنهما من المجاز المرسل الذي علاقته المحلية . وهو ما يدل دلالة واضحة على أن التبرير البلاغي التقليدي تبريرغير كاف في فهم الاستعارة عند محمد الخمار . ولذلك فإنها استعارة تنزاح عن أفق توقعنا وتنفتح باستمرار عن إمكانيات تأويلية متعددة، لعل منها هذا الذي حاولناه آنفا .

---

(15) دلائل الاعجاز، ص 394 .

(16) أسرار البلاغة، ج I، ص 140 .

مستويات التلقي

القصة القصيرة نموذجاً

حميد لحمداني
كلية الآداب - فاس

تمهيد نظري :

في سياق قراءتنا لمجموعة أحاديث ومحاضرات إذاعية لكلود ليفي ستراوس تُرْجِمَتْ ونشرت بالعربية سنة 1985، استوقفتنا ملاحظة شديدة الأهمية : فَتَحْتَ عنوان : «التفكير البدائي والعقل المتحضر» حاول هذا العالم أن يوضح الفرق الجوهري بين التفكير الاسطوري والتفكير العلمي، فرأى أن الأول ينطلق من وَهْم معرفي كُلّي يُفْرغُ في هذا الوعي كل الظواهر لتَجدَ تفسيرها فيه، «وهذه طريقة في التفكير تنص على أنك إذا لم تفهم كل شيء فليس بوسعك تفسير أيّ شيء»[1]، فالفهم الوهمي الكلي للعالم هو شرط الفهم الجزئي للظواهر كلٌ منها على حدة. على أن التفكير العلمي لا يبدو شديد الاهتمام بالفهم الكلّي، فهو يتجه نحو اعطاء تفسير لظواهر محدودة واعتماد الإجراء كأساس في هذا التفسير[2] وإن كان هدفه البعيد يبقى دائماً هو هذا الفهم الكلّي.

هناك علاقة ما خفية بين الموقف الاسطوري من العالم والكون، وبين التفسير أو التأمل الانطباعي والإديولوجي (بالمعنى السياسي)، فالقارئ الانطباعي المعتد بنفسه

---

(1) كلود ليفي ستراوس : **الأسطورة و المعنى**، ترجمة صبحي حديدي، منشورات عيون، ط : 2، 1986 البيضاء، ص 17.
(2) نفسه، ص 17.

وبذوقه ينظر إلى إمكانياته الذاتية في الفهم والتذوق نظرة فيها كثير من الثقة، وربما بعض من التقديس. كتب الناقد العربي طه حسين يقول في كتابه في الأدب الجاهلي: «فمهما أحاول أن أكون عالماً، ومهما أحاول أن أكون «موضوعيا» - إن صح هذا التعبير - فلن أستطيع أن أستحسن القصيدة من شعر أبي نواس إلاّ إذا لاءمت نفسي ووافقت عاطفتي وهواي ولم تثقل على طبعي ولم ينفر منها مزاجي الخاص»[3].
هناك إذن معرفة باطنية، وطاقة تذوقية كامنة، في الذات تفرض نفسها من أعلى على النص. وأحكامها لا تناقش كما أنه ليس لنا أن ننكرها أو نقبلها، بل أن ننصت إليها فقط:

«وإذن فليس عليك أن تقبل ما أقوله وليس لك أيضاً أن تُنكره، وإنما لك أن تنظر فيه، فإذا وافق هواك فذاك وإن لم يوافق هواك فلك ذوقك الخاص»[4].

«أسطورية» التأمل الذاتي إذن في النصوص الإبداعية تأتي من غموض المرجع والإحالات، لامن وهمية التصورات، لأن التفكير الأسطوري يصرح بنموذجه الكوني الوهمي بينما يحيل القارئ الانطباعي على ميكانزمات غامضة للتفاعل الذاتي لا يعرف هو نفسه عنها شيئا ولا يريدنا أن نعرف عنها أي شيء.

وأعتقد أن التأمل الانطباعي كنقد أو قراءة قائمة بذاتها ومُوَصِّلة لحقيقة ذاتية هو أكثر أنماط التفكير في الموضوعات الخارجية وَهْمية، لأن سنده نقطة مجهولة في الذات ونتائجه ذاتية أيضاً، في حين أن التفكير الأسطوري له سند نظري، ويُعلن عن منظومته العلائقية الوهمية التي هي إذن مرجع واضح يمكن أن نعود إليه لنحاكم به كل من يفكر أسطوريا، بحيث نستطيع أن نناقشه ونقول له أخطأت أو أصبت، بينما لا نستطيع أن نقول ذلك لمتذوق عنيد يرفض عقلنة ميكانزمات تذوقه في ضوء علم النفس الحديث على سبيل المثال[5].

ولعل القراءة الاديولوجية (بالمعنى الضيق) أو العقائدية، هي أكثر تشابها مع الفهم الاسطوري للعالم من القراءة التذوقية، لأنهما معاً يحيلان على عالم يهيمن فيه

---

(3) طه حسين، **في الأدب الجاهلي**، دار المعارف بمصر، ط 10، 1969، ص 51.
(4) المرجع السابق، ص 51.
(5) انظر التمييز بين مستويات القراء والقراءات: Jonathan Culler: Prolegomena to a theorie of Reading in the Reacter in the text. Pup. 1980, p. 53.

الوهم أكثر من الحقيقة[6]، وكلاهما له غاية براغماتية، الأول تسخير العالم والثاني تسخير الناس من خلال فرض رؤية واحدة، وجعل جميع الظواهر دالة على هذه الرؤية ودليلاً على صحتها. ماذا يفعل الناقد / أو القارئ الاديولوجي بالنص الأدبي؟ إنه يعيد تنظيمه من جديد، أو هو يختزل عناصره ويقدمها على أنها معبرة عن حقيقته العميقة، في حين أنها – بالتحديد – معبرة عن مقاصد القراءة.

أما التفكير العلمي فلا تماثله إلاّ قراءة موضوعية، ومن السهل الحديث عن القراءة الموضوعية، لكن من العسير تحديد ماذا يقصد بها؟ وكيف نميزها عن القراءة الذاتية؟. تأتي هذه الصعوبة من كون أن كل قراءة تقدم نفسها من خلال نظام من العلاقات[7]. لكن الفرق كامن في كثرة الثغرات المنطقية في نظام القراءة الذاتية، لأن الموضوع لا تؤخذ جميع عناصره بعين الاعتبار، بينما تحيل القراءة العلمية أو ينبغي لها أن تحيل إلى وضع نظام منطقي محكم تراعى فيه جميع عناصر الموضوع، بحيث لا يفلت أي عنصر أساسي من الرؤية. لا نتحدث هنا عن قراءة علمية بنفس دقة العلوم البحتة، ولكن عن شكل من القراءة قريب من ذلك كثيراً. وجميع القراءات التي تسلحت بالعلوم اللسانية والمنطقية كانت تقارب هذا المستوى، أي مستوى شمولية التحليل وليس كلية التصور المسبق. ولا يتم الوصول إلى هذه الشمولية إلاّ بفعل قراءة حوارية مع النص غايتها الوصول إلى المعرفة لا إلى تأكيد معرفة مُحصّلة سلفاً في الذهن.

أشار «ياوس» إلى أن «بارت» اهتم بالطابع الانعزالي(caractère insulaire) للقراءة الوحدانية Solitaire وإلى موضوية المتعة الجمالية، ولكنه أهمل الحوار بين القارئ والنص. وألمح ياوس إلى أن قراءة المتعة تهتم بالبنيات الصغرى في حين أن القراءة الحوارية تراعي البنية الكبرى[8] وكل معالجة علمية لموضوع تلقي النص الأدبي لا تحدد منذ البداية مستويات واستراتجيات التلقي، تصادف في طريقها بدون أدنى شك مشاكل لا حصر لها، لأننا عندما نتحدث عن المتلقي، كمقولة عامة نسوّي بين القارئ

---

(6) انظر عبد الله العروي، مفهوم الاديولوجيا، المركز الثقافي العربي، البيضاء، ط. 1، 1983، ص27.

وانظر أيضا: Pierre Ansart:**Les idéologies politiques** , P.U.F, 1974, p. 109

وأيضا : Goldman: **Le dieu caché**, Gallimard, 1979, p, 26-27.

(7) كلودلفي ستروس : الأسطورة والمعنى، مرجع سابق، ص14 . . .

(8) Hans Robert Jauss:" La jouissance esthétique"; **Poétique**, N° 39; Sept 1979, p :268

الهاوي والمتذوق والناقد[9] وعالم الأدب والإديولوجي والباحث الإبستمولوجي في معرفة المعرفة، مع أن ردود الأفعال، والفعاليات الذهنية التي يجريها كل واحد من هؤلاء تختلف اختلافا كبيراً بين حالة وحالة، فضلا عن مستوى خبرة وثقافة كل واحد منهم.

ومن الأكيد أن الفعاليات الذهنية التي تحدث عنها د. محمد مفتاح في سياق كلامه عن نظرية الإطار[10] يختلف الوعي بها من طرف أصحابها أي المتلقين للنصوص[11]. فغالبا ما يلجأ متذوق الأدب إلى الاندماج بالنص في شبه حالة لا واعية بما يجري في ذهنه، بينما تصاحب عملية التلقي لدى الناقد المتمرس أشكال من الوعي تتجلى في التحليل والتعليل وتقديم بناء أو أبنية منطقية اعتماداً على معطيات النصوص ذاتها. وإذا جازت المقارنة بين الناقد والمبدع، فإنها ستكون بين الناقد المتذوق والمبدع أكثر مما هي موجودة بين المبدع وعالم الأدب أو الباحث الابستمولوجي في الأدب.

لقد وُجِّهَ اعتراض إلى النّقد بأنه لا يختلف في شيء عن الإبداع الذي له مقاصد اديولوجية، فالنقد هو أيضاً إديولوجيا[12]، ولذلك ليس للناقد حقٌ في أن يحاسب الإبداع، فهما على قدم المساواة، ولقد كنت شخصيا ألح دائماً على أن النقد ليس قراءة عادية أو تلق عادي، خصوصاً إذا كان الناقد جاداً في مهمته. ولربما يميل بي الاعتقاد الآن إلى ضرورة أن تكون هناك سلطة ما معرفية يمارسها الناقد بخصوص مهنته الهادفة إلى المعرفة، تكون موازية تماماً لسلطة الكاتب في مجال الإبداع.

ولا شك أن الناقد سيبخس نفسه عندما يكتفي بالتعبير عن ذوقه لا غير، لأنه سيسوي عندئذ نفسه بأي قارئ عادي يدعي القدرة على «النقد» وقصة الناقد العربي القديم خلف الأحمر دالة في هذا المجال.

---

(9) انظر المقدمة التي كتبها ميشال ريمون تحت عنوان: القراءة البريئة والقراءة النقدية في كتابه:
Le Roman . A , Colin, 1988 . p . 5 - 11.

(10) انظر مقاله، دور المعرفة الخلفية في الإبداع والتحليل، مقال مرقون على الآلة، ص7.

(11) نفسه، ص12، وخاصة الاشارة في هذه الصفحة إلى الاختلاف في درجة الوعي.

(12) حدث ذلك على سبيل المثال في بعض التدخلات خلال ندوة لتكريم عبد الكريم غلاب المعروف بأطروحته الاديولوجية من خلال أعماله الروائية. نظمت الندوة من طرف اتحاد كتاب المغرب، أيام 26/25/24 ماي 1991.

لقد ميّزَت نظرية الجشطلت في منظورها المعرفي بين نوعين من المعرفة :

- المعرفة الحدسية

- المعرفة الذهنية أو الفكرية.

وتحدث رودولف أرنهايم في هذا الإطار عن خصائص المعرفة الحدسية حيث تتفاعل في مجال إدراك المتلقي عديد من القوى، لكن بصورة حرة « كما يحدث مثلاً عندما يحاول شخص ما فهم أو تفهم لوحة تشكيلية، إنه يحيط نظريا بالمنطقة التي يشتمل عليها إطار اللوحة ويدرك المكونات المختلفة لهذه اللوحة من أشكال وألوان وعلاقات مختلفة. هذه المكونات تمارس تأثيراتها الادراكية على بعضها البعض بطريقة تجعل المتلقي يستقبل الشكل الكلّي باعتباره نتيجة للتفاعل بين مكونات اللوحة المختلفة(*) ونفس الأمر يمكن قوله بالنسبة للأعمال الإبداعية الأخرى كالموسيقى والرواية والقصة القصيرة والمسرح والشعر »(13).

وأهم شيء تتميز به هذه المعرفة هو أنها تَحْدُث، كما أكد أرنهايم، تحت أدنى مستوى الشعور(14)، وهو ما شدد عليه سابقاً. وليس من الضروري أن يكون الشكل الكلي الذي يتكون لدى المتلقي مطابقاً للنص، فهذه المسألة مرهونة بطبيعة الخطاطة le shémas الخاصة بالمتلقي(15).

أما بالنسبة للمعرفة الذهنية أو الفكرية، فهي تبتدئ من تفتيت العمل الابداعي إلى عناصره الجزئية وبعد ذلك تفحص العلاقات الموجودة بين هذه العناصر وتدمجها من جديد في وحدة كلية(16).

(*) نلاحظ هنا الاختلاف بين هذا التفسير في نظرية الجشطلت وبين ميكانزم المتعة الجمالية عند رولند بارت - كما تحت الاشارة، فبارت يركز على الجزئيات لا الكليات.

(13) مجموعة من الباحثين : **دراسات نفسية في التذوق الفني**، مكتبة غريب، 1989، ص 42.

(14) المرجع السابق، ص 42.

(15) انظر كيف استخدم مفهوم الخطاطة في علم النفس التجريبي عند : 'Barlett'

Michel Fayol : **Le recit et sa construction, une approche de psychologie cognitive,** Neuchâtel, Paris 1985, p:38.

(16) دراسة نفسية في التذوق الفني، (مرجع مذكور) ص 43.

ومع ذلك لا يكفي التمييز فقط بين هاذين المستويين من المعرفة، فهناك معرفة نفعية تقع بينهما، وغايتها لا تكون هي التذوق الجمالي أو المتعة. كما أنها ليست غاية ذهنية أو فكرية معرفية، بل تهدف إلى تبرير مصلحة (مُبطّنة) تُشَكِّلُ مَنْطَقاً صُوريا يُزيّنُ طروحات اديولوجية أو عقائدية.

وهناك معرفة رابعة، وهي أرقى أنواع المعرفة، لأنها تتأمل في مستويات المعرفة ذاتها، وتحاول أن تتعرف على الفروق الموجودة بينها وكذا الأبعاد المستقبلية للتأمل في الظواهر الابداعية، وهذه هي المعرفة الابستمولوجية إنها تَأَمُّلٌ في الكائن والممكن.

ويمكننا أن نلخص مستويات المعرفة التي تعرضنا لها حتى الآن مع وضع ما يقابلها من مستويات القراءة:

مستويات المعرفة	مستويات القراءة	الوظيفة
المعرفة الحدسية	قراءة حدسية	التذوق، المتعة
المعرفة الإيديولوجية	قراءة إيديولوجية	المنفعة
المعرفة الذهنية أو الفكرية	قراءة معرفية	التحليل
المعرفة الابستمولوجية	قراءة منهجية	التأمل - المقارنة - وإدراك الأبعاد

ولا ينبغي الاعتقاد بأن هذه القراءات هي جزر متباعدة، بحيث لا يمكن أن تلتقي أو تتداخل فيما بينها، فالقراءة المعرفية قد لا تستغني عن القراءة الحدسية، ولكن حدس الناقد ليس في مستوى حدس القارئ العادي أو حدس دارس الأدب المتهيب من المناهج ومن كل معرفة مُنظمة، هناك إذن التقاء ممكن بين جميع هذه المستويات وإن كان التمييز بينها تفرضه هيمنة إحداها في كل مستوى من مستويات تلقي النص الأدبي.

من الملاحظ أن مستويات التلقي المشار إليها تَرْسمُ، عند الانتقال من القراءة الحدسية إلى القراءة المنهاجية ، خطاً تصاعدياً يمثل رُقيا معرفيا، هو في الواقع نفس مؤشر التطور الحاصل في مستويات تطور المعرفة الإنسانية، إذا نحن اعتبرنا المعرفة

الحدسية مرتبطة تاريخيا بأشكال المعرفة الأسطورية والدينية. ومن الطبيعي أن تمارس كل أشكال المعرفة في التاريخ حضورها المتفاوت في القراءات الحالية على اختلاف مستوياتها ، وإن كان من السهل ملاحظة أن سهم التطور يشير إلى أن المعرفة تتجه إلى الأمام نحو العلم وكذلك نحو التأمل الشمولي في الإمكانيات المتاحة للفهم (التحليل) والتأويل.

ما الذي يجعل لمجموع القراءات المشار إليها مشروعية الحضور جنبا إلى جنب في عصرنا؟ وما الذي يجعل من المتعذر حصول معرفة تامة بالنص الأدبي؟

النص الأدبي - وهو القصة القصيرة بالنسبة للحالة التي ندرسها في هذا البحث - ليس مادة خاضعة بسهولة للفهم والتأويل، لسبب جوهري وهو ما يشهده من التحام ضروري بين العناصر الواقعية والعناصر الخيالية .

النص القصصي ليس نصاً تواصليا بالمعنى المألوف، إنه على الأصح يولد إمكانيات متعددة للتواصل أثناء القراءة، بفعل علاقاته الداخلية وطاقته الكبرى في مجال التدليل[17]. وبحكم أنه يعيش في الماضي والحاضر والمستقبل محافظا في ذات الوقت دائما على طاقته التدليلية فإنه يكون معرضاً على الدوام لتعددية القراءات.

هذا ما جعل ولفكان إيزر يهتم بأفكار كاسيرر المتصلة بهذا الموضوع. يرى كاسيرر أن الخطاب التخييلي هو تمثيل للغة. والنظام الرمزي المقترح من طرف هذا الخطاب يصبح تمثيلا لعملية الترميز نفسها، إنه لا يقدم رسالة تم تحميله بها ولكنه يقدم ما يتولد تلقائياً في ذاته من الدلالات، لأن له طبيعة استبطانية ذاتية (Autoreflexif) ، وهو يقدم للقراء في ذاته وللتو شروط فهمه، من خلال خلق عالم تخييلي، لا يقترح نفسه من خارج النص (أي من الواقع)، بل يتولد في عالمه الرمزي ذاته[18]. وتأتي إمكانية تعددالتحليل أو أشكال التلقي من طبيعة التمثيل نفسه، لأنه، في نظر كاسيرر بمثابة

---

(17) ركز روبير كروسمان على مسألة التدليل التي تتولد في النص بفعل الطاقة التخيلية، مما يؤدي بالقارئ إلى نقل الصور إلى مجال تصوراته الخاصة، وتوليد المعاني المتعددة للصورة الواحدة

Robert Crosman : " Do Readers wake Meaning" in **The Reader in the text** Edited by Susan R.Suleiman, P U P. 1980, pp 152-153.

(18) Wolfgang Izer: **La fiction en effet poétique**: 39 Sept. 1979, p: 278.

«حدس كلّي» يقدم ذاته إلينا مثل «كلّ» موضوعي ممتلئ بالمعنى الموضوعي[19]، فضلا عن أن كل محتوى للوعي هو ذو طبيعة **علائقية**، بحيث لا يمكن إدراك محتوى ما دون إدراك المحتويات الأخرى النقيضة أو المخالفة[20]. وفي عالم القصة بالتحديد تتعقد العلاقات بين الأشياء والمفاهيم المتعارضة بفعل التمثيل والترميز، بل إنها تحضر في حلبة واحدة وربما على قدم المساواة، مما يخلق بالضرورة إمكانيات متعددة للقراءة، مع العلم أن القراء أيضاً يختلفون – كما أشرنا – في منطلقاتهم وتصوراتهم، كما أن لكل منهم ديناميته الخاصة في التعامل مع النص، وكذا مستواه في التلقي.

وَرَغْمَ أنَّ الأبحاث التي جرت في إطار علم النفس التجريبي بخصوص فعاليات تلقي القصة، كانت تركز على عملية التذكر، فإنها كانت شديدة الفائدة بالنسبة لإضاءة مشاكل القراءة.

فقد تم التوصل إلى أن النص القصصي، وإن كان يمتلك بنية مجردة أساسية يشترك في إدراكها واختزانها جميع القراء، إلا أنه يحتوي أيضاً على عناصر قابلة على الدوام لأن يتصرف فيها المتلقي إما بالحذف أو التغيير. وهذا يعني سيكولوجيا أن رغبات وخُطاطات القراء تقوم بدور إعادة تنظيم النص لجعله منسجماً مع الذات القارئة.

ليست القراءة إذن معطى تجريدياً عاماً يمكن الحديث عنه كفعالية واحدة منسجمة في كل زمانٍ ومكان ولدى كل الأشخاص. فلا بد من مراعاة مستويات القراء ومستويات معارفهم وخبراتهم. والقراءة بهذا المعنى أيضاً تفاعل دينامي بين معطيات النص والخطاطة الذهنية للمتلقي بما فيها رغباته وردود أفعاله.

اختبار القراءة:

إن اختبار كل الأفكار المقدمة سلفاً، لا يتم إلاّ في نطاق قراءة منهاجية وتجريبية لها بعد ابستمولوجي. ولا يمكن تحقيق ذلك أيضاً إلاّ بالانتقال إلى التعامل مباشرة مع أنماط

---

(19) مارسيلو داسكال: **الاتجاهات السيمولوجية المعاصرة**، ترجمة: لحمداني العمري، طنكول، الولي، جنون، افريقيا الشرق، 1987، ص 63

(20) نفس المرجع، ص 64

القراء الفعليين. ونظراً لصعوبة تجميع عينة من القراء تستجيب بسهولة لذلك التقسيم الذي وضعناه لمستويات القراءة سابقاً. فإننا اكتفينا بإجراء اختبارنا على مجموعة من طلبة السلك الثالث اختاروا تخصص النقد الحديث. ولعل اعتراضاً تلقائياً يستوقفنا هنا منذ البداية ، ذلك أن عينة القراء هذه تنتمي كلها إلى مستوى من المعرفة يوحدها سلفا، لكن المسألة مع ذلك ليست بهذه البساطة ؛ فهناك عوامل فردية كثيرة تولد فروقا جوهرية حتى بين أفراد هذه العينة نفسها كما سيؤكد لنا الاختبار ذاته، هذا فضلا عن أننا أكدنا أن جميع مستويات القراءة لها قابلية التعايش حتى لدى فرد واحد. وعلى العموم فبإمكاننا أن نصنف القراءات اعتماداً على العناصر الغالبة.

لقد حاولنا في هذه التجربة أن نتفادى على سبيل المثال بعض الثغرات التي ميزت تجارب سابقة مماثلة كتلك التي أشار إليها جونتان كولير Jonathan culler في إحدى مقالاته وتخص ما كتبه نورمان هولاند عن تجربة القراءة في كتابه : « خمس قراء يقرأون» "5Readers Reading" ، فقد كان حريصاً، قبل إجراء اختبار القراءة على قرّائه الخمس أن يحدد أوّلاً شخصياتهم باستخدام روائز خاصة لهذا الغرض، وبعد ذلك وجد أن فعل القراءة قد أكّد له نتائج اختبار تحديد الشخصية، وهو أمر رفضه بحق جونتان كولير لأنه في نظره يجعل شخصية القارئ كمعطى أولي وثابت[21]، في حين أن الشخصية قابلة في الواقع لأن تُجري ردود فعل غير منتظرة تبعاً لطبيعة النص المقدم لها ولمقدار ما فيه من تسنين encodage مقصود[22].

كما تحاول تجربتنا أن تتفادى جعل القارئ مجرد أداة استكشافية للوصول إلى معطيات نفترضها في النص المدروس وفقا للدور الذي حدده مثلا ريفاتير لقارئه النموذجي(ARCHILECTEUR) ، لأنه كان يركز اهتمامه على الخصائص الأسلوبية للنصوص[23].

كما نحاول أن نوجه عملنا ليقترب من ميدان النقد الأدبي في نفس الوقت، وذلك بجعل الاستذكار الذي استخدم في تجارب علم النفس التجريبي وسيلة

(21) Jonathan Culler : **Prolegomena to a theory of Reading**, p: 54.
(22) M. Riffaterre : **Essais de Stylistique structurale** Flammarion, 1971 pp.34-36
(23) Ibid : p. 49.

للحصول على تلقائية وعفوية ردود الفعل عند قراء عاديين ، بإجراء التطبيق على عينة من داخل التخصص الأدبي وبالتحديد من مجال النقد.

وقد تفادينا أيضاً في تجربتنا هذه إحداث الفجوة الكبيرة بين زمن القراءة ولحظة إجراء الاختبار، كما فعل المهتمون بدراسة فعالية الذاكرة [24]، ففي اعتقادنا أن تأخير إجراء الاختبار عن لحظة القراءة يعرض المتلقين لمؤثرات جديدة ولتلاشي الذكريات وهو ما يؤدي إلى ضياع أغلب عناصر النص.

* طبيعة النص المقدم في الاختبار :

حرصنا أن نقدم نصاً قصصيا يعكس امتزاجا متكافئاً بين عناصر واقعية وأخرى ترميزية خيالية، حتى نحتفظ بالتمايز بين اللغة التواصلية واللغة الابداعية، ولكي يكون هناك هامش خاص يدعو إلى اجتهاد القراء في الفهم والتأويل الجمالي والدلالي.

وقد كان شرطنا الأساسي لاختيار هذا النص هو أن يكون قابلاً للفهم والتأويل باعتماد الاستدلال المنطقي بناء على العلاقات الموجودة بين عناصر النص ذاته، أوبناء على ما توحي به هذه العلاقات من قيم لها وجود في الرصيد الثقافي الانساني. وللتغلب على تعقيدات النص الابداعي قدر الامكان اخترنا نصاً قصصيا قصيراً، أي محدوداً كمياً، بحيث لا يرهق الذاكرة ولا ملكة الفهم والمقارنة.

وقد وقع اختيارنا على نص «الجرادة» للكاتب المغربي محمد زفزاف وهو في صفحتين من القطع الكبير (انظر النص المرفق مع هذا البحث)

* عيّنة القراء :

أما عينة القراء، فقد أخذناها من طلبة السلك الثالث الذين اختاروا التخصص في النقد الأدبي الحديث.

---

(24) نذكر منهم على سبيل المثال بارليت Barlett I. انظر :

Michel Fayol, le recit et sa construction, op-cit, p. 38.

وقد يبدو - كما أشرنا سابقا - أن اختيار عينة مُوحَّدة سوف لن يُمكننا من معالجة جميع مستويات القراءة التي أسلفنا الحديث عنها. إلا أننا **نفترض** مع ذلك أن هذه العينة الواحدة ستظهر فيها مستويات متعددة، بحسب إمكانيات أفرادها وقدراتهم على الفهم، واختلاف تجاربهم وكمية معارفهم. هذا مجرد افتراض نريد أن نتأكد من مدى صحته عند الحصول على نتائج التجربة.

* منطلق الاختبار

كانت الأسئلة المقدمة للطلبة مدروسة بأكبر قدر من العناية حتى لا تكون مُوجِّهة أو موحية بأية فكرة عن النص المختار للتطبيق. وقد عملنا هنا بالتحديد بنصائح ريفاتير[25]، واستفدنا أيضاً من اختبارات علم النفس التجريبي المماثلة. لذلك جاءت طريقة الاختبار على الشكل التالي:

1 - قُدِّم نص قصة "الجرادة" مطبوعاً على الآلة بوضوح لكل طالب. وطُلِبَ منهم قراءة النص مرة واحدة مع وضع خط تحت الكلمات أو العبارات التي تشد انتباههم أكثر من غيرها. كانت مدة الانجاز 30 دقيقة، بعد انتهاء المدة سُحِبَ النص من بين أيدي الطلبة.

2 - قُدمت لهم أوراق فارغة وطُلب منهم كتابة ملخص في صفحة واحدة يحددون فيه مفهومهم الخاص لدلالات القصة. مدة الانجاز 30 دقيقة.

3 - قدمت للطلبة ورقة ثانية فارغة وطلب منهم الإجابة عما يأتي:

* هل ترى أن لهذه القصة قيمة فنية؟

قيمة عالية	
قيمة متوسطة	كيف؟
قيمة دنيا	

(25) Essais de stylistique structurale, p. 42.

* هل ترى أن لها قيمة مضمونية

قيمة عالية
قيمة متوسطة } كيف؟
قيمة دنيا

مدة الانجاز أيضا نصف ساعة.

* نتائج الاختبار

بخصوص المرحلة الأولى من الاختبار حصلنا على النتائج المبينة في الجدول رقم 1، وذلك بعد أن أخضعنا الاجابات إلى ضابط معين يقضي بأن المبحوثين لا بد أن تثيرهم أهم العناصر في القصة. تلك التي تكون عادة هي مفتاح فهم النص، والواقع أننا اهتدينا إلى هذا الضابط بالاعتماد على رأي ريفاتير الخاص بالقارئ النموذجي (وإن كان قراؤنا لا يمثلون في الحقيقة إلاّ لحظة من لحظات عمل القارئ النموذجي)، فاعتبرنا أن تأشير القراء على عناصر معينة في النص هو دليل على أهمية هذه العناصر.

جدول رقم 1

رقم القارئ	الطفل	البنت	الجرادة	الكلب	الشمس	السكة	الطيران	العروس والعريس	الانثى	الذكر	أحمر	الدودة	عدد العناصر المؤشر عليها
1	+		+				+		+	+	+	+	7,
2	+		+			+		+		+			5
3	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	12
4						+							1
5	+	+	+		+			+		+	+	+	8
6	+		+	+	+				+		+		6
7	+		+	+	+			+			+		6
8	+		+	+	+		+	+		+	+		8
9	+	+	+				+		+	+	+		7
10	+		+	+	+	+	+	+			+	+	9
11	+												1
12	+	+	+			+		+	+	+			7

يفيد نا هذا التوزيع في القول بأن أغلب الطلبة القراء (وعددهم اثنى عشر طالبا) استجابوا لأكثر العناصر أهمية في هذا النص القصصي. هناك طبعاً تفاوت واضح في التركيز على العناصر المهمة يتراوح بين التأشير على جل العناصر وبين الاهتمام بعنصر واحد.

وليس من الغريب أن نجد بعض الانسجام بين ما جاء في هذا الجدول وبين إجابات الطلبة على الأسئلة الباقية ، فالطالبان اللذان أشرا فقط على عنصرواحد وهما الطالب رقم 4والطالب رقم 11 ، لم يقدما فعلاً فيما بعد إلاّ فهما أدنى للنص، لأنهما لم يُدركا أهم شيء فيه، وخاصة العلاقات الرمزية الثنائية الآتية :

الجرادة / البنت	البرودة / السخونة
الولد / الكلب	الولد أحمر / البنت خضراء
الدودة / الذكر	السكة / القطار
الجرادة / الجراد	العريس / العروس
الولد / البنت	أحمر / أصفر
الطيران / الزحف	

غير أن العلاقة بين الجدول الأول ونتائج الأسئلة الأخرى ليست مطردة، فقد وجدنا من بقي في حدود فهم سطحي للنص، ولكنه استجاب في القراءة الأولى لأغلب العناصر، وهذا يعني أن الاستجابة لأغلب العناصر لا تعني بالضرورة فهم العلاقات القائمة بينها بطريقة صحيحة، وهذه مسألة راجعة إلى اختلاف القراء في خاصيتي إدراك الأجزاء منفردة وإدراكها متصلة مع بعضهاالبعض، فضلا عن أن المعرفة والخبرة تتدخلان بشكل مباشر في هذا الادراك.

ويمكننا أن نقارن هنا بين النتائج المحصل عليها في الجدول السابق، ونتائج السؤال الثاني المتعلق بالتلخيص والفهم بالنسبة لجميع الطلبة القراء، علماً بأننا وضعنا المقياس التالي :

- تمنح ميزة «أعلى» للطالب الذي استطاع أن يكتشف أهم الثنائيات وأهم

العلاقات الرمزية في النص بالإضافة إلى فهم الدلالة المركزية في القصة.

-تمنح ميزة «متوسط» للطالب الذي فهم الدلالة المركزية، ولامس فهم بعض الرموز والعلاقات الثنائية.

- تمنح ميزة «أدنى» للطالب الذي لم يفهم الدلالة المركزية، أو فهمها بشكل باهت، ولم يستطع أن يكتشف العلاقات الثنائية ولا الترميزية في النص. (انظر جدول رقم 2)

تتحدد الدلالة المركزية في القصة بمايلي :

* يبدو الولد واعيا بمقاصده الغريزية المتجهة نحو البنت.

* تمتلك البنت أيضا دوافع غريزية نحو الذكورة ولكنها غير مصحوبة لديها بوعي واضح.

* جميع العلاقات في القصة تتجه بالولد والبنت إلى تجريب الفعل الغريزي في غفلة عن أم البنت وعن جميع الرقباء. أما الرموز الأساسية في القصة فتنظم على الشكل التالي :

الجرادة : تمثل البنت قبل حصولها على ضالتها الغريزية .

الشمس : تمثل مصدر الحرارة الغريزية أي القدرة على الانتقال الى الفعل الغريزي.

السكة : تمثل العنصر الأنثوي.

القطار والدودة : يمثلان عنصر الذكورة

الكلب : يمثل العنصر الشهواني العدواني الرامز أيضا إلى الذكورة بلسانه الأحمر اللآهث.

أما الثنائيات الأخرى فقد تعرضنا لها سابقا.

على أن القصة لها أبعاد رمزية أخرى يصعب في اعتقادنا على طلبة في هذا المستوى من المعرفة أن يبلغوها لأنها مرتبطة بضرورة الالمام الكبير بمعطيات التحليل

النفسي وبالميتولوجيا ومن هذه الرموز مثلا. قضية غياب القطار، ووجود القراد في الكلب اللاّهث بلسانه الاحمر، فكلاهما يرمزان إلى غياب أو تعطيل القدرة الجنسية **الرجولية** في مقابل استيقاظ القدرة الجنسية **الطفولية**، وجميع مواصفات العقدة الاوديبية توجد في النص، ففي غياب القطار بسبب الإضراب يمكن للطفل أن يستوي على السكة الرامزة إلى الأم ويحتفظ بتوازنه، أما البنت فتفشل في ذلك لأن الأنوثة مع الأنوثة لا تعطي توازناً. وهكذا فغياب القطار والاضراب هو غياب الأب وتعطيل لقدرته الجنسية في نفس الوقت.

جدول رقم 2

رقم القارئ	عدد العناصر المؤشر عليها	مستوى فهم النص	مقارنة
1	7	أعلى	توافق
2	5	متوسط	---
3	12	أدنى	اختلاف
4	1	---	توافق
5	8	أعلى	---
6	6	متوسط	---
7	6	متوسط	---
8	8	أعلى	---
9	7	---	---
10	9	متوسط	اختلاف
11	1	أدنى	توافق
12	7	---	اختلاف

أما فعل الطيران الذي كانت تحاول البنت القيام به تقليداً للجرادة فهو يرمز كماهو معلوم إلى الرغبة الجنسية سواء في المنظور الفرويدي أم لدى الميتولوجيا القديمة.

وهكذا نرى أنه قد يتوافق مقدار الإشارات إلى العناصر المهمة مع درجة الفهم، وقد لا يتوافق، غير أن الاختبارين يحيلان إلى التوافق في معظم الحالات، وهو ما يحقق نسبة مهمة من الانسجام بين مستوى التأشير على العناصر الأساسية ومستوى فهم النص.

أما ما يتعلق بالسؤال الخاص بالقيمة الفنية للنص، وكذا القيمة المضمونية فيمكننا أن نلاحظ أيضاً بعض التفاوت في الاجابات خصوصاً إذا قارناها مع مستوى الفهم، فقد حصلنا على النتائج المبينة في الجدول رقم 3.

وقد اعتبرنا فيها : التقاء الاعلى مع الأدنى اختلافاً .

والتقاء الأعلى مع المتوسط توافقاً.

والتقاء المتوسط مع الأدنى توافقاً .

والتقاء الأدنى مع الأعلى مع المتوسط اختلافاً.

ورغم الاختلاف الطفيف فقد بقيت نسبة التوافق عالية بل انها ازدادت ارتفاعاً عمّا لاحظناه في الجدول رقم2. وهذا شيء طبيعي لأن النتائج تبين الانسجام الطبيعي لأغلب القراء مع أنفسهم في التحليل والحكم والتقويم.

جدول رقم 3 (*)

رقم القارئ	مستوى الفهم	التقويم الجمالي	التقويم الدلالي	المقارنة
1	أعلى	قيمة عالية	قيمة عالية	توافق
2	متوسط	قيمة متوسطة	قيمة عالية	توافق
3	أدنى	قيمة عالية	قيمة عالية	اختلاف
4		قيمة متوسطة	قيمة متوسطة	توافق
5	أعلى	قيمة متوسطة	قيمة عالية	توافق
6	متوسط	قيمة متوسطة	قيمة متوسطة	توافق
7	متوسط	قيمة متوسطة	قيمة متوسطة	توافق
8	أعلى	قيمة متوسطة	قيمة دنيا	اختلاف
9		قيمة متوسطة	قيمة عالية	توافق
10	متوسط	قيمة متوسطة	قيمة متوسطة	توافق
11	أدنى	قيمة متوسطة	قيمة متوسطة	توافق
12		قيمة متوسطة	قيمة متوسطة	توافق

(*) سيلاحظ القارئ المهتم أننا عند المقارنة أخذنا بعين الاعتبار مستوى الفهم مع أن تحديد الأعلى والمتوسط والأدنى فيه هو من وضعنا الخاص لتقويم مدى فهم القراء الطلبة للنص، وقد سمح لنا بهذه المقارنة حكمنا المسبق (بحكم عملنا التربوي) على أن النص يحمل قيمة جمالية معطاة مبدئياً، وأن التقويم الجمالي والدلالي سيتجه في الغالب إلى الأعلى إذا كان الفهم أعلى وإلى الأدنى إذا كان الفهم أدنى، أو هو معرض لأن يتجه هكذا.

ويبقى مؤشر الفهم هو أكثر المؤشرات دلالة بالنسبة لموضوع دراسة مستويات القراءة، ففيه تظهر إمكانيات القارئ الادراكية والاستيعابية، كما تظهر خبرته وتجاربه وميولاته اللاشعورية. وبالنظر إلى مؤشر الفهم نستطيع أن نصنف قراءنا إلى الزمر الثلاث التالية (جدول رقم 4):

جدول رقم 4

أرقام القراء	مستوى الفهم
9-8-5-1	أعلى
10-7-6-2	متوسط
12-11-4-3	أدنى

* أهم محتويات الفهم

نعتمد بالطبع في تحديد أهم محتويات الفهم بالنسبة للزمر الثلاث على طبيعة الاجابات التي تضمنها التلخيص بشكل خاص، بمعنى أننا لن نثبت في الجداول التالية إلا ما ذكره القراء الطلبة: والجدول رقم 5 اذن يبين مستوى الفهم **الأعلى** بالنسبة لكل قارئ على حدة ويوضح أيضاً نقط الالتقاء والاختلاف بين قراء هذا المستوى الأعلى نفسه.

جدول رقم 5 (الفهم الأعلى)

	الدلالة المركزية	رمز الجرادة	تحديد الاطار الزمني	المغزى الجنسي	تحديد الدلالة التربوية	رمز الدودة	رمز الكلب	المغزى الاجتماعي تسلط الرجل على الأنثى
1	+	+		+				+
5	+	+		+				
8	+	+				+	+	
9	+	+	+	+	+			

أما الجدول رقم 6 فيبين مستوى الفهم **المتوسط** بالنسبة لكل قارئ على حدة، ويوضح في نفس الوقت نقط الالتقاء والاختلاف ضمن هذا المستوى، وسنلاحظ في هذا المستوى دخول دلالات جديدة مفروضة على النص، وهو مالم نجده بالمرة بالنسبة لمستوى الفهم الأعلى.

جدول رقم 6 (الفهم المتوسط)

مؤشرات الفهم	دلالات مطابقة للنص			دلالات مفروضة على النص		
رقم القارئ	الدلالة المركزية	الدلالة التربوية	المغزى الجنسي	الانسجام الروحي	صراع الانسان مع الطبيعة	القصة دالة على الجدب
2	+	+	+			
6	+	+	+	+	+	
7	+		+			+
10	+	+				

أما الجدول التالي رقم 7 فيبين مستوى الفهم **الأدنى** بالنسبة لكل قارئ ضمن هذه الزمرة، مع إمكانية عقد مقارنة بين جميع القراء.

وأهم ما يلاحظ هو غياب الإشارة إلى الدلالة المركزية في القصة وكثرة الدلالات المفروضة على النص على حساب الدلالات المطابقة له :

جدول رقم 7 (الفهم الأدنى)

مؤشرات الفهم	دلالات مطابقة		دلالات مفروضه على النص					
رقم القارئ	المغزى الجنسي	براءة الطفولة	اللعب بالجراد والدود دليل على التخلف	القصة دالة على الجدب والقتامة	تبين القصة مدى تشبث الكبار بتعاليم الإسلام	السكة والقطار دليلات على الحضارة	خطر اللعب فوق السكة على الأطفال	أزمة المجتمع
3				+				+
4			+		+	+	+	
11		+		+				
12	+	+						

بإمكاننا الآن أن نقارن بسهولة بين الجداول الثلاثة؛ فبالنسبة للجدول رقم 5 الخاص بمستوى الفهم **الأعلى**، نلاحظ أن جميع الأفكار التي ذكرها الطلاب / القراء عن النص، لها علاقة متينة بمحتواه، فليست هناك أية إضافة لا علاقة لها بأبعاده الدلالية. هناك بالطبع تفاوت بين الطلاب في اكتشاف رموز النص وحتى في تحديد دلالاته ومستويات المغزى فيه. ولا يمكننا أن نصف مثل هذه القراءة إلاّ بأنها تُغَلِّبُ الجانب المعرفي على الجانب الحدسي أو الاديولوجي. معنى هذا أن في كل قراءة جانب حدسي، وخلفيات اديولوجية إلاّ أن إعمال الذهن والاستدلال أدى بقراء هذه الزمرة إلى الحصول على نتائج محايثة للنص. والحالة الوحيدة التي يظهر فيها التأويل الإيديولوجي هي حالة القارئ رقم (1) ومع ذلك فقد حرص فيها على ربط المغزى الاجتماعي بإحدى دلالات النص المباشرة، حين أكد أن المغزى الاجتماعي الذي يقصده هو في تسلط الرجل على الأنثى، وهذا يُفهم بشكل واضح من خلال تخوف الفتاة من الذكر عندما تصفه بأنه **أحمر**.

أما بالنسبة للجدول رقم (6) الخاص بمستوى الفهم **المتوسط** فنجد مجموعة من الدلالات المطابقة للنص، ومجموعة أخرى لا علاقة لها بالنص لأنها مفروضة عليه من طرف القارئ، أما رموز النص فلم يستطع طلاب هذه الزمرة بلوغها. وما يجعل قراءتهم في نظرنا **متوسطة** مع ذلك هو أنهم جميعا حددوا الدلالة المركزية، وأهم ملاحظة تميز هذا المستوى من القراءة هو تكافؤ الجهد المعرفي مع الجهد الحدسي فيها.

فحضور الذات واضح من خلال الحديث مثلا عن قضية الانسجام الروحي بين الانسان والطبيعة أو في مسألة صراع الانسان مع الطبيعة، أو في تصور أن القصة دالة على الجدب.

إن توازن الجانب المعرفي مع الجانب الحدسي في هذه القراءة يعزز فكرتنا السابقة عن إمكانية تداخل أنماط القراءة في قراءة واحدة. (انظر حالة القارئ رقم 6 فوضعه نموذجي بالنسبة لهذا الموضوع).

ونأتي الآن إلى الجدول رقم 7 الذي يمثل مستوى الفهم **الأدنى** للنص القصصي؛ ففيه نجد نموذجا للقراءة الذاتية يمكننا أن ندعوها قراءة حدسية، ولكن الحدس فيها مبني في الغالب على أهواء ذاتية وليس على رصيد معرفي يتمتع به القارئ. ونلاحظ أيضا

ارتفاع مؤشر التأويل الايديولوجي المنفعي، كل ذلك على حساب الفهم المعرفي للنص. يرى القارئ رقم 4 مثلا أن القصة تبين تشبث الكبار بتعاليم الاسلام، وهذا تأويل بعيد كل البعد عن أجواء القصة. كما ذهب القارئ رقم 3 بعيدا إلى اعتبار القصة معبرة عن أزمة المجتمع دون أي تحديد، وهذا أيضاً تأويل إيديولوجي.

وهناك بعض الأفكار الذاتية الانطباعية مثل القول بأن القصة تعبر عن الجدب والقتامة، كما أدرِجَتْ في الفهم أفكار أخرى عامة ليست مقصودة في النص، كالقول بأن السكة والقطار دليلان على الحضارة، أو القول بأن لعب الأطفال بالجراد والدود دليل على التخلف فهذه أفكار صائبة من زاوية نظر المعرفة العامة لكنها مفروضة على النص لعدم التقاءها مع مقاصده الخاصة.

وجدير بالذكر أن قراء هذه الزمرة لم يشيروا إطلاقاً إلى الدلالة المركزية في القصة، لامسوا فقط البعد الجنسي ولكنهم لم يتحدثوا مثلا عن الأهداف المبيَّتة للطفل، مقابل جهل البنت لدوافعها الغريزية، واهتدائها في النهاية بما شاهدته في الطبيعة (الجرادة - الدودة) إلى هذه الدوافع.

قراءة الزمرة الثالثة، إذن قراءة حدسية ايديولوجية. وهنا أيضاً نجد تركيباً بين نمطين من القراءات التي أشرنا إليها في الجانب النظري.

هكذا إذن نحصل في النهاية على ثلاث قراءات :
- قراءة تغلب الجانب المعرفي
- قراءة تعادل بين الجانب الحدسي والجانب المعرفي
- قراءة تزاوج بين الجانب الحدسي والجانب الايديولوجي(*)

(*) إن العملية التي قمنا بها حتى الآن قصدالتمييز بين أنماط القراءة لدى طلبة السلك الثالث، هي نفسها العملية التي يجريها المصحح لاختبارات الجامعات، والمعاهد العليا، الفرق هو أن المصحح يجري هذا الفرز في ذهنه ويعطي علامات تقديرية لكل طالب، بينما عملنا نحن هنا على وضع خطاطة نظرية للمقارنة والتمييز بين القراء وكذا تصنيف ردود أفعالهم الفكرية بشكل ملموس اعتماداً على إجاباتهم. ومن الطريف هنا أن أذكر بأن نتائج اختبارات الكلية في شهادة استكمال الدراسة بالنسبة لهؤلاء الطلبة المبحوثين هنا جاءت معززة لاختبارات القراءة التي قدمناها في هذا البحث، فقد كانت نسبة النجاح (عند من لهم درجة أعلى أو متوسط في الفهم في اختبارنا) عالية جداً بينما لم ينجح ممن لهم درجة أدنى إلاّ طالب واحد. ونذكر هنا أرقام القراء الناجحين في اختبارات الكلية :

فماذا عن القراءة الابستمولوجية؟. يمكننا القول بأ ن أحداً من الطلبة الذين أجري عليهم الاختبار لم يقتحم هذا المجال، لأنه يتطلب معرفة بأنماط القراءات الممكنة ذاتها. وهذا يعني أنه كان على الطالب الذي يريد التعامل مع النص القصصي بقراءة منهاجية ابستمولوجية، أن ينجز دراسة شبيهة بما أنجزناه في هذا العمل بل وأن يعمق الجوانب الأخرى التي بقيت مع ذلك في النص دون أن ينالها التحليل. وصحيح أننا لم نطلب من الطلاب تقديم تصور عن القراءات الممكنة للنص، لأننا راعينا مستواهم وإمكانياتهم في هذه المرحلة الأولى من مراحل البحث العلمي، ويمكن تجريب طلب من هذا النوع على نقاد محترفين ومتمرسين بالتعامل مع النصوص القصصية اذا وجد الباحث سبيلا لإجراء مثل هذه التجربة (*)

ومع كل ما قدمناه نحن في هذه الدراسة من توضيحات تخص العالم الدلالي والرمزي في قصة الجرادة لمحمد زفزاف فإنه يبقى في اعتقادنا أن النص قابل لمزيد من التحليل والكشف عن أبعاده الترمزية واللاشعورية.

وما نحس به هو أن دراستنا هذه في حاجة إلى أن تُوازَى بتحليل نموذجي لقصة الجرادة من طرفنا حتى نقدم الدليل على أن المقاييس التي حكمناها في النظر إلى اجابات القراء كانت صائبة، وحسبنا الآن أننا قدمنا الخطوط العريضة لهذا التحليل في تضاعيف هذا البحث لكي يكون لدى القارئ فكرة عن فهمنا الخاص للنص.

القارئ رقم 1 وله درجة أعلى
القارئ رقم 5 وله درجة أعلى
القارئ رقم 7 وله درجة متوسط
القارئ رقم 8 وله درجة أعلى
القارئ رقم 11 وله درجة أدنى

(*) يمكن الاستغناء عن التجربة إذا ما صادفنا مجموعة من النقاد قد أنجزوا سلفاً دراساتهم حول نص إبداعي واحد. وهذه الحالة موجودة بالنسبة لبعض أعمال همينغواي القصصية كما أنها موجودة بالنسبة لقطط. بودلير في مجال نقد الشعر ولا نعدم وجودها في العالم العربي بالنسبة لأعمال نجيب محفوظ.

ملحق

الجـــــرادة

محمد زفزاف

كان الطفلُ الصغير جالسا عند عتبة البيت يراقب البنت الصغيرة وهي وسط الحشائش الخضراء، وبعض الأزهار قرب سكة الحديد، فالقطار لم يمرّ من هنا منذ أسبوع كامل لا في الليل ولا في النهار، لأن مُستَخدَمي السكة الحديدية قد أضربوا طيلة هذا الاسبوع، وربما حتى في الأيام القادمة. وكانت البنت مُشتَغلةً بالبحث عن أشياء وسْطَ تلك الحشائش والنباتات التي تغطي قامتها الصغيرة. بينما الولد الصغير، يفكر في أشياء أخرى تخصه وهو ينظر إلى البنت. وفكر في أن يلتحق بها ويساعدها لكنه ظل جامدا في مكانه . في حين مشت هي نحو السكة وأخذت تمشي فوقها محاولة الاحتفاظ بتوازنها، إلا أنها فشلت مرارا. وضحك الولد الصغير منها، وقال أنه يستطيع أن يَفعل ذلك دونَ أن يفشل. غير أن المشروع ظل في رأسه . ورآها تتخلى عن لعبتها تلك وتستمر في البحث بين الحشائش والنباتات. وكان كلب مشرد يدور حولها وقد أخرج لسانه الأحمر وأرخى أذنيه المثقلتين بالقراد، كانت تخاف الكلاب وتصرخ منها. حاول الولد أن ينبهها إلى وجود الكلب بالقرب منها فعدل عن ذلك. ابتعد الكلب عنها ومشى فوق السكة، وغاب وراء المنحدر. ورأى الولد البِنتَ قادمة وفي يدها شيء. كانت جرادة صغيرة لا تقوى على الطيران، جرادة خضراء.

وقال الولد:

- ألا تخافين من الجراد؟

وقالت البنت : - لا .. ثم إنها أنثى. فالأنثى لا تؤذي الأنثى.

- كيف عرفت أنها أنثى؟

- أنظر كيف أنها جميلة.

- حقا انها جميلة. لكن هل هي أنثى أم ذكر؟

لم تجبه البنت. ابتعدتْ عنه قليلا وجلست فوق التراب. وضعت الجرادة أمامها وأخذت تضرب التراب بيديها محاولةً أن تَحُثَّ الجرادة على الطيران. لكن الجرادة كانت عاجزة عن الحركة. أخذت البنت تصرخ وتضرب التراب بالقرب من الجرادة. ثم بدأت تَدْفَعُهَا بيديها، فظلت الجرادةُ عاجزةً عن الحركة.

وقال الولد الصغير

- أزيليها من الظل وضعيها تحت الشمس.

- لماذا؟

- ستدفأ وستحاول أن تطير. إنها تشعر بالبرد من غير شك.

أمسكتها البنتُ برفق، وحملتها تحت الشمس. وظلت تضرب التراب وهي تحثُّها على الطيران عبثاً.

وقال الولد:

- لا.. دعيها حتى تشعر بالدفئ.

تركتها وحدها وعادت بالقرب من الطفل وجلست إلى جواره وهي تراقب الجرادة. أخذت الجرادة تتحرك أخيرا. وظنت البنت أنها ستطير وقالت ذلك للولد فأجاب:

- لا، لن تطير حتى تدفأ.

وقالت البنت:

- ستطير حتى قبل أن تدفأ.

- ليس ذلك صحيحا.

- ستفعل لأنها أنثى.

- ليس ذلك صحيحا. إنها ليست أنثى وليست ذكرا.

- إنها أنثى - وهي خضراء لأنها عروس.

وقال الولد وهو يمسك البنت من ذراعها الهشة البيضاء :

- وكيف يكون العريس؟

- إنه أحمر.

- لا.. أنت لا تفهمين شيئا. العريس يكون أصفر وكذلك العروس. وهذه الجرادة خضراء لأنها تتغذى من النباتات الخضراء.

تخلصت البنت من قبضة الولد. وذهبت بالقرب من الجرادة تحت الشمس، فتوقفت هذه الأخيرة عن الحركة. أخذت البنت تنفخ عليها بفمها وتضرب التراب بكفها لتحثها على الطيران لكن ذلك كان عبثا، ثم تركتها، وذهبت بالقرب من السكة، أخذت تمشي فوقها. احتفظت بتوازنها قليلا. ثم سقطت في الأخير وظهرت عورتها فضحك الولد، ورآها تغطي نفسها بتلابيب روبتها القصيرة البالية. كفت الفتاة عن هذه اللعبة وعادت مرة أخرى وسط الحشائش، ولم يعد الولد يراها. وعندما غابت عن ناظريه كثيرا . التحق بها فوجدها جاثية تتابع دودة صغيرة وهي تزحف. قال الولد :

- عم تبحثين؟

- إني أبحث عن ذكر.

- للدودة أم للجرادة؟

- للجرادة.

- إنك لن تجديه. الجراد غير موجود في هذا الوقت.

ثم قالت البنت وقد انتصبت واقفة :

اسمع . هل تعرف لعبة العروس والعريس؟

قال الولد وهو يمسك بيدها :

- اذا تمددت على ظهرك في التراب عرفت كيف ألعب لعبة العروس والعريس.

- لكن لن تفعل مثل الجراد.

- أعرف ما أفعل.

نزلت أمها من الطابق الأول وأخذت تنادي عليها لكنها لم تسمعها. لم يسمعها الولد كذلك.

أخذت الأم تجيل النظر حول خطوط السكة. دخلت البيت، ربما كانت مختفية في إحدى الحجرات أو في المطبخ، لكنها لم تجدها. خرجت وأخذت تنادي عليها بصوت مرتفع. سمعها الولد فانتفض من فوق جسد البنت. رأته الأم وسألته عنها ففر تجاه السكة، فَهِمَتِ الأم كلَّ شيء ولحقت بابنتها وسط الحشائش. أمسكت بها بقوة وهي تقول :

- ماذا تفعلين؟

- نلعب لعبة العروس والعريس.

أخَذَتِ الأم تقرصها وهي تقول في غضب :

- متى كانت أمك قـ...؟

لم تفهم البنت شيئا. كانت أول الأمر تتحمل اللسعات، لكنها في الأخير أخذت تعول وهي تردد : ماشي أنا .. هو .. هـ.. ها .. آي.

استمرت الأم في لسعها وهي تردد : - قولي يا بنت الحرام متى كانت أمك قـ...

كان الولد الصغير اذ ذاك - وقد نجا من اللسعات - يحاول أن يحافظ على توازنه فوق السكة التي أدفأتها حرارةالشمس .

فعل القراءة: بناء المعنى وبناء الذات
قراءة في بعض أطروحات ولفغانغ إيزر

عبد العزيز طليمات

تمهيد:

1- ربما أصبح من باب المسلمات التأكيد على الأهمية التي باتت تكتسيها نظرية التلقي في مجال الدراسات الأدبية / النقدية المعاصرة. ومن الصعب إرجاع تلك الأهمية إلى مجرد رد فعل على ما آلت إليه الاتجاهات الاجتماعية والشكلية على السواء، المستندة إلى جمالية الإنتاج أو التمثيل؛ تماما مثلما يصعب اختزال ذلك التحول في مجموعة عوامل تاريخية وسوسيو ثقافية ميزت فترة بذاتها أو بلداً بعينه. حقاً، إن تلك العوامل السابقة، قد تكون، بهذه الدرجة أو تلك، مساهمة في ما نشهده اليوم من اكتساح هائل لنظرية التلقي لمجال الدراسات الأدبية والنقدية - غير أن الانطلاق من داخل النظرية نفسها، ممثلة على الخصوص في جمالية التلقي (مدرسة كونستانس)، يمكنه أن يمدنا بأبرز الخصوصيات التي شكلت العامل الحاسم في ذلك التحول - ويمكن إجمالها في اثنتين:

- أولاً: أن هذه النظرية لم تسقط في نفس المزلق السابق بالتركيز فقط على القراءة (والتلقي عامة) كمحدد لطبيعة وقيمة العمل الأدبي؛ بل هي تنطلق من ذلك البعد لاستيعاب الأبعاد الأخرى للعملية الإبداعية ككل؛ وهي بذلك تتجاوز النظرة

الأحادية التي تركز على أحد أقطاب تلك العملية دون سواها.

- ثانياً: أنها لا تقطع نهائياً مع مختلف المنظورات والاتجاهات السابقة أو المعاصرة لها، والتي يبدو أنها قد استنفدت جل إمكانياتها، بل هي تحتويها وتتجاوزها في آن، عن طريق الحوار والنقد والإغناء.

نحن إذن أمام تفكير جديد في قضايا الأدب والنقد، يعتبر إفرازاً لتراكم نظري، علمي ومنهجي، وتركيباً لاتجاهات وتيارات مختلفة بل ومتعارضة، وهو الشيء الذي يعكسه غنى الخلفية المعرفية التي تستند إليها جمالية التلقي، (المادية التاريخية، علم الاجتماع والتحليل النفسي جنباً إلى جنب مع مبادئ النظرية التواصلية وقواعد السيميوطيقا واللسانيات، هذا بالإضافة إلى الموجّه والناظم لكل ذلك والمتمثل في الفلسفة الظاهراتية والتأويلية الحديثة).

وفي نظرة أولية إلى الأطروحات المركزية لجمالية التلقي (مدرسة كونستانس). يبدو أن هاجس إعادة النظر في مسألة التاريخ الأدبي تشكل الهم الأساسي الذي يستقطب إليه بقية القضايا والأطروحات، وخاصة من خلال كتابات «هانس روبرت يوس». والحق أن جمالية التلقي كنظرية، تنقسم إلى شقين، قد يبدوان متباعدين في الظاهر، لكنهما في العمق متكاملان بشكل يجعل أحدهما يغني الآخر، وخاصة بالنسبة للشق الخاص بالقراءة ونظرية الوقع الجمالي، كما مثلها «ولفغانغ إيزر»، والتي يمكن القول من الآن، بأن ثراءها النظري والإجرائي قد أضاف الشيء الكثير إلى أطروحات «ياوس» الأساسية، وجعل من جمالية التلقي نظرية متكاملة، وتفكيراً شمولياً جديداً في مختلف قضايا الأدب (التاريخ الأدبي، القيمة الجمالية، مسألة المتعة، فعل القراءة، العامل الذاتي...) إلى غير ذلك من قضايا جوهرية في مجال الأدب والنقد.

2 - ولعل من الضروري هنا الإشارة إلى أهم أسس ومظاهر الاختلاف بين كل من ياوس وإيزر، رغم الإطار العام الذي يوحد بينهما - ذلك أن الناظم لأفكار وآراء «ياوس» هو التاريخ، سواء تاريخ الأدب نفسه أو علاقته بالتاريخ العام، وهو ما يفسر طبيعة القضايا المركزية عنده: أفق الانتظار، تغيراته، المسافة، الترهين وإعادة الترهين، مسألة التقليد، تأسيس المعيار وانقطاعه - هكذا نجد أنفسنا أمام منظومة مفاهيمية تضع

التلقي في إطار التاريخ، من جهة، وتقرأ الأعمال الأدبية وتحكم على قيمتها الجمالية من خلال تاريخية التلقيات المتعاقبة، من جهة أخرى. وهكذا تتخذ تلك القراءات، عند ياوس، طابعاً مضمونياً بالأساس. ويمكن اختصار تصور «ياوس» لتاريخية العمل الأدبي ولمجموع المفاهيم التي تشكل ركائز نظريته، من خلال قولته هذه: «إن العلاقة بين العمل والقارئ تتقدم في مظهر مزدوج، جمالي وتاريخي»[1]

بينما يتجه «إيزر» وجهة أخرى بالتركيز على نظرية الوقع الجمالي والتي تنبني عنده على أسس ثلاثة:

النص - القارئ - تفاعلهما -

وسينصب كل جهد «إيزر» على محاولة تشريح عملية القراءة ذاتها، بإبراز مختلف إوالياتها، وحالات أطرافها، باتجاه تحديد تمفصل كل من الوقع والتلقي؛ كل ذلك، بتوجيه من خلفية ظاهراتية وتأويلية بارزة. وسأركز، في هذه المساهمة، على نقطة محورية في فعل القراءة ونظرية الوقع، هي بناء المعنى وبناء الذات.

1- بناء المعنى

1.1- المعنى / الدلالة: يتحدث «إيزر» عن معنى النص، وعن بناء المعنى بمشاركة القارئ - ولقد درج النقد الجديد على التفريق بين المعنى والدلالة، معنى أصلي للنص، ودلالة هي تلك التي يمنحها القارئ (أو القراء) إياه - ولنبادر إلى التسليم بأن من صميم فعل القراءة ونظرية التلقي عامة، القول بالمستويين (قبل وبعد القراءة)، وخاصة باعتبار تعدد الدلالات بتعدد وتعاقب القراءات المتباينة. لكن هذا اللبس سيزول حينما نجد «إيزر» يتجاوز بالفعل الوقوف عند هذا التفريق، ويتحدث باستمرار عن المعنى، وبنائه في النص، ذلك أن الأهم بالنسبة إليه ليس هو المعنى ذاته (أو الدلالة)، بل هو ما يتولد عنهما، أو بالأحرى ما ينبثق أثناء تلك العملية كلها من أثر؛ إنه الوقع الجمالي بتنوع مصادره وأشكاله -(*)

---

(1) H.R.Jauss: **Pour une esthétique de l a réception** , Gallimard, 1976, p 45.

(*) نعتمد بالنسبة لكل ما يتصل بإيزر على كتابه الرئيسي

Acte de lecture, Théorie de l'effet esthétique, P. Mardaga: 85.

بالطبع، سنجد أن نظرية الوقع تتجاوز المفهوم التقليدي للدلالة، دلالة النص التي يجب اللهث وراءها للكشف عنها أو الإمساك بها - لكن إيزر يمنح للدلالة أحياناً مضموناً تأويلياً حديثاً هو ذلك الذي يجعل منها امتلاكاً (بمفهوم ريكور) لمعنى النص من قبل القارئ - وعدا ذلك، فإنه لا يتحدث إلا عن معنى النص، والذي هو طاقة كامنة لا تستنفد - المعنى عند إيزر، إذن هو غير الدلالة بالمفهوم التقليدي، كما أنه ليس الدلالة كما هي في التأويل الرومانسي (ديلتاي)، حيث يتوحد القارئ «بروح» الكاتب، بل هو يقترب من مفهوم الامتلاك في التأويلية الحديثة؛ إن المعنى عند إيزر هو الذي يُبنى بمساهمة القارئ وعبر فعل القراءة، باعتبارها عملية تفاعلية أي تواصلية بالأساس. لكن خارج كل ذلك، فإن علينا أن نبحث عن تميز مفهوم المعنى عند «إيزر» في أسسه الظاهراتية والتأويلية.

1.1 = أ: بالنسبة للأساس الأول، نجد أن «إيزر» ينطلق من مبدإ ظاهراتي (هوسرل، إينكاردن) يوجه أغلب آرائه حول فعل القراءة - هو مبدأ التحقيق concrétisation وبغض النظر عما يثيره هذا المبدأ من جدال، فإن «إيزر» يتبناه، بعد أن أزاح عنه بعده المتعالي*، مدخلاً إياه في دائرة تفاعلية وتواصلية، ويتمظهر التحقيق أساساً عند «إيزر» في ارتباطه بالمعنى، حيث لا يمكن تحديد هوية العمل ببناء معناه، إلا من خلال التحقيق(2).

لكن مفهوم التحقيق يرتبط بمبدأين مركزيين في الفلسفة الظاهراتية هما القصدية والمعنى ذاته، في ارتباطه بالوعي - ومن خلال بعض التحديدات الأساسية، يمكن تبين مدى استقطاب مسألة المعنى لتلك الأسس الظاهراتية - فإذا نحن انطلقنا من أن عمق الفلسفة الظاهراتية هو أنها «منهج لوصف جوهر التمفصلات الأساسية لأية تجربة (إدراكية، تخييلية، إرادية...)»، وأن القصدية هي «أسبقية وعي الشيء على وعي الذات»، وأن الفعل القصدي يختلف عن باقي الأفعال الأخرى بكونه غير مكتمل، وبالتالي منفتحا باستمرار،(3) أمكننا استخلاص ما يلي:

(*) ينظر في هذا الصدد: «إيزر» 85 - ص ص 305 - 306 - 307 و 308

(2) نفسه، ص 302

(3) ينظر في هذا الصدد، P.Ricoeur **Du texte à l'action**, Seuil, 86, pp 26-27.

وكذلك E. Husserl: **Idées directrices pour une phénoménologie**, Gallimard, 1950, pp 24-25.

- أن النص ليس هو المعنى، بل هو ذلك الوسيط الضروري الذي بوعيه (كشيء) تتمكن الذات من وعي ذاتها.

- أن المعنى إذن ليس سابقاً على التحقيق، أي على تدخل القارئ.

- أن التحقيق يخرج المعنى من حالة الكمون، إلى حالة التجسيد.

- وعلى هذا الأساس يمكن فهم حديث «إيزر» عن معنى يُبنى بمشاركة القارئ (ولا يهمنا هنا بالطبع حقيقة موقف القارئ؛ هل هو ناتج عن تماهٍ أو عن تعارض).

- إن بداية تخلّق المعنى وتأسسه إذن هي تلك النقطة التي يلتقي عندها النص بالقارئ، أو ما يسميه «إيزر» بـ: «الموقع الافتراضي» : lieu virtuel

1.1 - ب : أما الأساس الثاني فيتمثل في خلفية تأويلية (حديثة) مستندة إلى محاولة تجاوز ثنائية : الفهم / التفسير وهو ما نجده بامتياز عند بول ريكور[*]، الذي ينطلق من ضرورة تجاوز ذلك التعارض، مستنداً إلى تميز الأفعال المبنية على القصدية عن غيرها حيث تنتفي تلك العلاقة البسيطة المتمثلة في سبب / نتيجة؛ ويوضح «ريكور» الأسس الابستيمولوجية والأنطربولوجية التي تجعل الفعل القصدي مبنياً على ذلك التمازج بين لحظتي التفسير والفهم، حيث يحتل مكاناً وسطاً بين التفسير المحض الذي يرتبط بنظرية الأنظمة المغلقة systèmes clos، وبين الفهم القائم على التحفيز motivation- هكذا يتحد الفعل القصدي مع مجرى الأشياء في ما يسمى بالتدخل المقصدي : Intervention intentionnelle[4] والذي ينضاف إليه التداخل المرجعي interférence. مما يحطم الحدود بين « نظام ذهني للفهم» و « نظام مادي (فيزيقي) للتفسير»[5] إن كل ما سبق يؤكد بالفعل تميز مفهوم المعنى عند «إيزر». لكن همه لم يكن هو إقامة قاعدة فلسفية متماسكة تستند إليها نظريته في فعل القراءة والوقع فعل القراءة والوقع الجمالي؛ ذلك أنه يعمل على تطويع تلك المبادئ كموجهات عامة، بعد

(*) ينظر على الخصوص كتاباه :

- Le conflit des interprétations, Essais d'herméneutique, Seuil,69
- Du texte à l'action, Seuil, 1986

(4) ريكور، 86، ص172
(5) نفسه، ص174.

حوار ومساءلة، ومع مرونة وتصرف واضحين. فالإشكال بالنسبة إليه لم يكن هو التأويل ذاته، أو معاييره، بل في الفرق بين المعنى الوحيد الذي ينقله ويتناقله أي تأويل، حسب المعايير التقليدية، وبين تكوّن المعنى، حيث يجب أن ينصرف الاهتمام لا إلى المعنى الذي يوصله التأويل، أي تأويل، ولكن إلى «شروط بناء وتكوّن المعنى».[6]، الشيء الذي يدعو إلى وصف ما يتم أثناء التلقي، أي أثناء القراءة، حيث يبدأ النص« في إنتاج الوقع»[7]

2.1 - إواليات بناء المعنى

يحدد «ايزر» إواليات بناء المعنى، وأهمها: سجل النص: répértoire du texte، واستراتيجياته؛ مستويات المعنى ومواقع اللا تحديد. والملاحظ أن تصور «إيزر» لمسألة المعنى يحافظ على انسجامه حتى من خلال تلك المفاهيم نفسها - فالمفهومان الأولان يتصلان بالنص، بينما الأخيران يرتبطان بالقارئ، أي بالتحقيق - ولا يمكن تصور تحقق هذين الأخيرين دون الأولين، والعكس؛ إذ يبقى التفاعل interaction هو الضابط لعملية القراءة برمتها.

3.1 - بناء المعنى و مرجعية النص

القول بوجود مرجعية لكل نص، أمر لا جدال فيه، لكن الأمر يتميز بالنسبة للقراءة، إذ من أبرز ما يميز علاقة النص بالقارئ هو « غياب وضعية مشتركة وإطار مرجعي معطى»[8]. يستخدم «إيزر» مفاهيم محددة لضبط هذه المرجعية، وأهمها هنا (فيما يتصل ببناء المعنى):

3.1 - أ: سجل النص: le répertoire du texte

إن هذا السجل يحيل إلى كل ما هو سابق على النص، (كنصوص)، وخارج عنه، كأوضاع وقيم وأعراف (تاريخية، اجتماعية، ثقافية) إن كل ذلك يساهم في بناء وتحديد معنى النص، لكنه يفقد خصوصيته بالقدر الذي يؤسس فيه ذلك المعنى ـ

---

(6) إيزر، ص 43.
(7) نفسه، ص 43 .
(8) نفسه، ص 295.

طبعاً، لا يتعلق الأمر بفهم تبسيطي لعلاقة النص بالواقع، بل، على حد تعبير «إيزر» «بنماذج للواقع»، حيث تسود في كل فترة «أنساق دلالية معينة» ـ[9] إن تكوّن سجل النص يتم عبر عملية طويلة ومعقدة حيث يتم «انتخاب» عناصر دلالية معينة على حساب أخرى يتم «إقصاؤها» . وهكذا، فإن النص لا يحيل على ما هو مهيمن، ولكن على ما هو مفترض وبالتالي مرفوض ومُقصى، أي على أفق النسق نفسه [10] . ورغم اختلاف النصوص من حيث السجلات أو الخلفيات المرجعية، ومن حيث درجة الوضوح والإبانة عنها، فإن موقف القارئ يكون أحد أمرين (بالأخص بالنسبة لنصوص الماضي) .

- موقف مشارك : حيث يتم فصل المعايير التي تشكل الخلفية المرجعية عن إطارها، وإعادة بنائها (أي نزع القيمة التداولية عنها).

- موقف تأملي : وذلك حين ينظر القارئ إلى تلك الخلفية على أساس أنها «ماضٍ خالص» يحيل إلى أفق من القيم لا يتغير[11].

في الحالة الأولى، حسب «إيزر» «يُبرز النص بعض ما لم يظهر إنجاز الفعل» وفي الحالة الثانية «فإنه يمكّن القارئ من إدراك ما لم يكن أبداً بالنسبة إليه حقيقياً» [12] . وهكذا لا يصبح النص هو مرجعيته أبداً، بل هو باستمرار تجاوز أو إتمام للواقع، هكذا يتضح أن علاقة النص بمرجعيته تتأسس عبر صيرورة معقدة، وأن المعنى بالتالي لا يتقدم جاهزاً، وإنما يتحدد من خلال تلك الصيرورة التي تلعب فيها القراءة دوراً أساسيا.

3-1 - ب : استراتيجيات النص

إن النص، بحكم ما سبق أن رأينا من ضرورة استناده إلى سجل يتمثل في ما انتُقي من معايير وقيم، في ضوء العلاقة مع المحيط الاجتماعي / الثقافي، وبحكم تكوّن أفق النص بهذه الطريقة؛ باعتبار ذلك كله، فإن النص «كتعادل خطي»، ومن أجل تحققه

(9) إيزر، ص 131 .
(10) نفسه، ص 133 .
(11) نفسه ، ص 143
(12) نفسه ، ص 144

تقوم إذن برسم معالم بناء موضوع النص ومعناه، وكذا كل ما يتصل بشروط التواصل- ويوضح «إيزر» أنه لمعرفة أهمية وكيفية اشتغال هذه الاستراتيجيات، فإن علينا أن نقوم بفصلها وإبعادها عن النص ذاته (كما نفعل عندما نقوم بالحديث عن قصة أو رواية أو التعليق على قصيدة). إننا نحطم النص حينما نوكل لتلك الاستراتيجيات نقل «مضمونه» فقط - مما يعني أن «إيزر» يقصد أن هذه الاستراتيجيات تمثل «نسيج» النص ككل، أي كتشكّل مادي وكمعنى - ذلك أن تلك الاستراتيجيات ترسم النسق التعادلي للنص، حيث تلحم ما بين أجزائه - مع ذلك، يوضح «ايزر» أنه لا يجب الاعتقاد أن هذه الاستراتيجيات تمثل كل شيء بالنسبة لا لتحام النص ووحدته، إنها فقط تكتفي بتقديم « بعض إمكانيات الالتحام للقارئ» [14] إن النص يجب أن يظل مفتوحاً أمام إمكانية الفهم والتأويل، وإلا فإن تلك الاستراتيجيات، بتحديدها لكل شيء «ستشل »خيال القارئ[15] .

إن معنى النص إذن لا يمكن أن يبنى إلا وفق استراتيجيات محددة، والتقاءً بسجل ما؛ لكن ذلك المعنى لا يتأسس دفعة واحدة، وبانسجام، ذلك أن هناك إواليات متعددة ومعقدة، نقتصر على إبراز أهمها: مستويات بناء المعنى، ومواقع اللاتحديد.

4.1 - مستويات بناء المعنى

يبين «ايزر» كيف أن هناك مستويين تتم وفقهما عملية متواصلة لبناء المعنى، حيث تحتل العناصر التي تساهم في ذلك البناء مواقعها بالانتقال من « المستوى الخلفي» إلى «المستوى الأمامي»، وحيث يتم « نزع القيمة التداولية » عن تلك

---

(13) إيزر ، ص 161

(14) نفسه، ص 162

(15) نفسه ، ص 163

العناصر، من خلال الانتقاء، لتحتل موقعها الجديد في بناء السياق العام للنص[16] والأساسي في تلك العملية، يوضح «إيزر»، هو «انفصال» كل عنصر منتقى عن «عمقه» الأصلي، ليطفو على سطح المستوى الأمامي - إن هذا الانفصال يعد شرطاً أساسياً لعملية التلقي والإدراك - (يستند إيزر في طرحه هذا إلى مبادئ نظرية الجشتالت التي تقابل بين السطح والعمق) (figure/fond) وفي هذا الصدد، يطوّر «إيزر» أطروحة جاكسون الشهيرة حيث يبين أن «الاختيار» يقيم علاقة بين المستوى الأمامي والمستوى الخلفي، بينما ينظم «الائتلاف» العناصر المختارة بشكل يجعلها قابلة للفهم: والحق أن «إيزر» يتجاوز في أطروحاته كثيراً من المبادئ الشكلانية، كما هو الأمر مثلا بالنسبة للمبدإ القائل بتمديد الفن عامة لعملية الإدراك والتلقي، حيث يرى بأن الفن «يعقد البناء الدلالي للعمل في خيال القارئ»، أي بناء معنى النص، [17]، وأن المسألة لا تتعلق بمدة الإدراك بقدر ما تتمثل في ذلك المسلسل المعقد الذي تتقاطع وتتداخل فيه مختلف أبعاد النص بشكل يؤدي بالقارئ، من خلال مختلف العمليات التي يقوم بها أو يخضع لها، إلى أن يؤسس وجهة نظره عبر ذلك التداخل المرجعي الهائل، والذي يرتبط أولاً وأخيراً ببناء المعنى - هكذا يُبنى النص ويحدد أفقه الذي يمثل وجهة نظر المؤلف، وينصرف القارئ إلى منح «تيمة» معينة لذلك الأفق، من خلال تركيزه على واحد من المنظورات المختلفة التي يقدمها النص - إن القارئ يدخل من أجل ذلك في عملية طويلة ومعقدة من الاختيار والإقصاء والتغيير والتحويل لمختلف تلك المنظورات، من أجل الوصول في النهاية إلى إقامة تلك العلاقة بين التيمة والأفق[18].

5.1 - مواقع اللاتحديد

ما يميز أي نص إذن هو أن معناه ينبني وفق قواعد وقوانين تؤسس في غمار القراءة. وهذا ما يفسر عدم وجود معنى جاهز. وهذا الغياب هو ما يميز علاقة النص بالقارئ، إذ يدفع هذا «اللاتحديد»، بالاضافة إلى «حدوثية» العلاقة (contingence)، إلى إقامة ذلك اللاتناسب بين النص والقارئ، أي السماح بقيام التواصل ذاته؛ إن ذلك

(16) إيزر، ص174-175
(17) نفسه، ص326.
(18) نفسه، ص189-190.

هو ما يسميه «ايزر» «الفراغ الباني» "Le vide constitutif"[19] انطلاقا من ذلك، يتبنى «ايزر» مفهوما ظاهراتيا (عند إينكاردن) هو: «مواقع اللاتحديد» lieux d'indétermination[20] ويبين كيف يتم ملء البياضات أو الفراغات، التي تتقدم في النص من طرف القارئ، تتضمن تلك المواقع أساساً:

- الانفصالات والانفكاكات disjonctions التي يحملها النص، وتثير القارئ وتحفزه على التفكير والتخيل وبالتالي على ملء الفراغات.

- طاقة النفي potentiel de négation ، حيث يتم رفض بعض ما يقدمه النص كحقائق أو معارف أو أفكار، وبذلك تقوم العلاقة غير المتناسبة بين الطرفين. ومن هنا تبدأ عملية متبادلة للإسقاط حيث تؤدي إما إلى حالة تطابق دون حدوث أي «صراع» أو تغيير، وبالتالي تؤول العلاقة إلى الفشل، أو العكس - وفي كل مرة تبدأ عملية جديدة لانطلاق تمثلات وتخيلات القارئ، إلى حين تحقق «وضعية مشتركة»[21].

ورغم ما يثيره مفهوم مواقع اللاتحديد من جدال، سواء حول ما إذا كان دورها أساسياً أو ثانوياً في بناء الموضوع الجمالي، أو فيما يتصل بارتباطها بالتحقيق في إطار تواصلي، أم أنها تبقى نتيجة الموقف الانفعالي الأصلي للقارئ تجاه النص، وكذا في التباس ملء الفراغات وحل المواقع بترهين العناصر الكامنة[22] رغم كل ذلك، فإن ذلك المفهوم، وخاصة على مستواه الإجرائي، يفتح آفاق واسعة بالنسبة لرصد وتحديد طبيعة تلك العملية التي يقوم بها القارئ، وهي البناء.

إن مواقع اللاتحديد هذه ومساهمة القارئ في حلها، عملية يجب أن تتم بكل تلقائية، ذلك أن ما يحكم ويوجه ذلك المفهوم هو مبدأ « القصدية »؛ إذ يتوهم القارئ تحديداً للعمل، في الوقت الذي يعرف فيه هذا الأخير انفتاحاً لا نهائياً - إنه «الوهم المقصدي» والذي يعد شرطاً لقيام الموضوع الجمالي - ويوضح «ايزر» كيف أن مواقع اللاتحديد، حينما يُنظر إليها بوعي وبقصد على أنها عامل من عوامل التلقي، فإنها قد

---

(19) إيزر، ص210 - 211.
(20) نفسه، ص 211.
(21) نفسه ، ص 296.
(22) نفسه ، ص ص 305-308.

تحطم نهائياً القيمة الجمالية ذاتها»[23]، مستنداً في ذلك إلى «اينكاردن»، الذي يؤكد لا جدوى مواقع اللاتحديد في بعض إنتاجات الأدب المعاصر التي تتميز «بعدم قابلية للفهم مبرمجة» -[24] لكن الأكيد هو أن مواقع اللاتحديد لها دور، مهما كان ثانوياً أو محدوداً، في بناء المعنى.

2- بناء الذات

1.2-الذات القارئة

يرفض «إيزر» الانتقادات التي وجهت إلى جمالية التلقي، وإلى نظرية الوقع خاصة، والقائلة بالإغراق في الذاتية، حيث يدفع عنها دعوى « هيمنة الذات على النص»[25] حقاً، إن «إيزر» ينطلق من مبدإ التفاعل- لكن أغلب أطروحاته تترك بالفعل ذلك الانطباع، إن لم نقل بهيمنة الذات، فعلى الأقل بحضورها القوي - فالنص عنده « ذو بنية لفظية وشعورية » - هكذا تحتل الذات مكان التاريخ عند «يوس»؛ ذلك أن هذا الأخير ينظر لعلاقة القراءة (التلقي) بالتاريخ، في حين يركز «ايزر» على تشريح القراءة ذاتها كفعل، وخاصة علاقة النص بالقارئ، أي بالذات القارئة.

يؤكد «ايزر» أن القراءة لا يمكنها أن تنطلق كمسلسل يؤدي إلى بناء المعنى وإنتاج الوقع إلا من الذات -[26] ويمثل مبدأ التحقيق concrétisation، كما حدده إينكاردن، الموجه الأساسي لكل ذلك التصور، لكن بعد سلخه من بعده المثالي؛ ذلك أن «إيزر» يبقي التحقيق في إطار تواصلي، أساسه تفاعل النص والقارئ، رغم حفاظه على المسلسل الذي يؤدي إليه التحقيق في بناء وملء البياضات وحل مواقع اللاتحديد. وهنا بالضبط يكمن جوهر طرح «ايزر» للعامل الذاتي في القراءة . ففي الوقت الذي يلح فيه على أن ذلك العامل أساسي ومحدّد لهوية ومعنى النص، فإنه مع ذلك يُبقي العملية كلها (القراءة) في إطار تفاعلي، مبتعداً في ذلك عن كل نظرة محض سيكولوجية،

(23) إيزر، ص 309.
(24) نفسه، ص 308.
(25) نفسه، ص 54.
(26) نفسه، ص 54 .

وفي نفس الوقت عن أي طرح متعال - وهو بذلك، شأنه شأن يوس، يسعى إلى تطويع نظريات مثالية في عمقها لصهرها في إطار نظرة مادية تهدف إلى توضيع Objectivation كل الأطراف والمواقف، بما فيها الذات نفسها.

لكن علينا أن نبحث عن أساس تبني «إيزر» لمبدإ التحقيق وتجاوزه له، في آن، في رافد من الروافد النظرية التي استندت إليها جمالية التلقي، وأعني به الهيرمينوطيقا الحديثة - وسيكون لزاما العودة إلى تلك الثنائية الأزلية، ذات/ موضوع، والتي هي جذر تلك الطروحات المختلفة.

فإذا نحن تجاوزنا التصور «الهيدغري» المغرق في وجوديته، والذي يذهب أبعد من الظاهراتية نفسها في نظرتها إلى علاقة الذات بالموضوع، حيث لم تعد تلك العلاقة، كما عند «هوسرل»، علاقة وعي، وإذن علاقة معرفية (إدراكية)، بل هي علاقة انطولوجية سابقة على كل معرفة، فإننا نجد أن التأويلية الحديثة سعت إلى التوفيق بين القطبين المتعارضين، من خلال التقريب بين عمليتي الفهم والتفسير - فبالنسبة للتأويلية الحديثة (ريكور)، ليس هناك فهم للذات بدون وساطة للعلامات والرموز، ولقد وجدت في مبدأيْ القصدية والوعي ما يعزز مسعاها المتمثل في ضبط الإواليات التي تنبني عليها عملية أساسية في كل تأويل، وهي عملية الفهم ذاته، أي علاقة المعنى بالذات .[27]

يتبنى «ريكور» مفهوم الامتلاك (وهو مفهوم تأويلي تقليدي) ويعتبر أنه «فهم عن بعد، وبواسطة التباعد»، لكن من خلال وسيط، حيث ينتقد المبدأ الديكارتي القائل بمعرفة الذات لذاتها، (هذا الاستشفاف الذي نجده حتى في ظاهرية هوسرل) - إن بناء الذات ملازم لفهمها، وهذا الأخير لا يمكن أن يتم إلا من خلال وسائط « إن ما يبدو هكذا أكثر مناقضة للذاتية، والذي يظهره التحليل البنيوي كتبنين للنص، هو هذا الوسيط نفسه، والذي فيه وحده نفهم ذاتنا»[28] -. إن الامتلاك appropriation عند ريكور يؤدي إلى الالتقاء بما يسميه «عالم النص» le monde du texte أو «شيء النص» la chose du texte، حسب «كادامير» إنه عنده تأويل النص الذي لا يكتمل إلا مع / وبتأويل الذات

(27) بول ريكور، 1986 ص26-27 .

(28) نفسه، ص 116.

لذاتها حيث تتمكن من فهمها آنذاك بشكل أفضل [29] ؛ إن ما يقصده «ريكور» هو أن الهيرمينوطيقا ليست هي أسبقية الذاتية على النص، وأن فهم الذات لا يمكن أن يتم إلا تجاه وفي مواجهة النص، هذا الأخير الذي يهيئ شروط بناء ذات مخالفة للذات القارئة [30].

هذه الأفكار نجدها في صلب تشريح «إيزر» لعملية القراءة ولدور العامل الذاتي فيها، لكن مع وضعها في إطار تواصلي، من جهة ، وإغنائها بمنطلقات سيكولوجية، تاريخية وسوسيوثقافية ، إنه لا يقف طويلاً عند الجذور الفلسفية لحضور الذات، بل يعمد إلى تبيان مختلف الإواليات المرتبطة بتدخلها . هكذا يستبعد وجود معايير موضوعية هي التي توجه القراء حسب مثال معين، معتبراً أن النقاد أنفسهم ليسوا في آخر المطاف سوى قراء لا تبرر أحكامهم إلا القراءة نفسها ؛ بل إن ما يبدو أحكاماً لها طبيعة موضوعية، ليست في الحقيقة إلا أحكام قيمة، كتعبير عن موقف ذاتي، وأنه مهما تراءت لنا موضوعية تلك الأحكام، فإن الحقيقة أننا «نسم بالموضوعية الاختيارات الذاتية لمن يصدر الحكم» [31].

لكن «إيزر»، مع ذلك، يرفض اختزال تلك الذاتية في التماهي، أو التشابه بين عالم النص وواقع القارئ، أو في حالات انفعالية / شعورية - إنها، في هذه الحالة، تسير في اتجاه واحد، بينما الأمر، بالنسبة إليه، يتعلق بتبادل وتفاعل- لكن «ايزر» لا يُخفي صعوبة تحديد جدلية وتبادل التأثير بين الطرفين.

فليس بناء المعنى وحده هو الذي يقترن ويكتمل ببناء الذات، بل كذلك، تعدد مصادر الوقع الجمالي أثناء القراءة. ذلك أنه بقدر ما تتحقق وتتجدد مختلف تلك الأوقاع، بقدر ما تساهم في بناء « الذات القارئة» [32] إنه يقر بأن المسألة في غاية التعقيد، ومن الصعب إبراز كل جوانبها، ذلك أن الذاتية، مرتبطة في جزء منها باللاوعي نفسه، المثقل بمجموعة كبيرة من المجازات والترميزات، والذي يبقى

---

(29) ريكور، ص 152.

(30) نفسه، ص 31.

(31) ايزر، ص 56-57.

(32) نفسه ، ص 274

مستعصياً على الوعي نفسه، في بناء المعنى وبناء الذات . إن فعل القراءة يظهر هذه الحقيقة « أن الذات بعيدة عن أن تكون حقيقة معطاة»[33].

2.2- الذاتي / التذاوتي :

لكن إذا كانت الذات حاضرة بهذا الشكل، فإن من الضروري معرفة حدود الذاتي والتذاوتي، في فعل القراءة، مادام أن الأمر لا يتعلق بهيمنة أو أسبقية، بل بتفاعل.

فإذا كان هم الفلسفة التأويلية (ريكور مثلا) هو السعي إلى التقريب (التوفيق) بين الذاتي والتذاوتي على أساس أنهما امتداد لعلاقة الفهم بالتفسير وبالتالي الذات بالموضوع، فإن المسألة عند «إيزر» لا تتجاوز كون البعد التذاوتي وجهاً من أوجه فعل القراءة، بل وشرطا من شروط تحققها (وفي هذا تحتفظ المسألة عنده بخلفيتها الكانطية الواضحة).

يؤكد «إيزر»، كما سبق، أن القراءة عملية ذاتية أساساً، لكنها في نفس الوقت نشاط تذاوتي intersubjectif فالنص يوجّه قارئيه بهدف بناء معناه، وبذلك تبرز الذاتية؛ لكن بمجرد ما ينبني ذلك المعنى، فإنه يثير ردود فعل مختلفة مما يعني أن المستوى التذاوتي هو الذي يحدد ما هو موضوعي، ما هو قابل للبرهنة والتأكيد[34].

ليس من الضروري التأكيد على أن مجرد وجود النص، كحضور مادي، (فيزيقي)، وقبل أي تحقيق، يؤدي حتماً إلى وجود ذلك البعد التذاوتي، خاصة إذا اعتبرنا النص « وسيطا » بالمفهوم التأويلي - لكن علينا ألا ننسى أن أهم أسس ذلك البعد هو وجود تلك الطاقة التي لا تنفذ، داخل النص نفسه، والتي رغم تعدد القراءات والتأويلات، فإنها تحتفظ بخصائص مشتركة لبناء المعنى ـ لا يترتب على ذلك استقلالية مطلقة للبنية التذاوتية؛ فبما أن هذه تمتح من مرجعيات مختلفة ومن أنساق دلالية متعددة، على ضوء معايير سوسيوثقافية محددة، فإنها بذلك تؤثر في

(33) إيزر، ص 284

(34) نفسه، ص 57

الاستعدادات الذاتية وفي الإنجازات الفردية، تماماً مثلما تبقى هي كذلك (أي البنية التذاوتية) عرضة لتأثيرات فردية مختلفة. (35)

إن تلك البنية تتجلى أكثر من خلال مفهوم القارئ الضمني، (أو المفترض)* - فهذا الأخير ليس مفهوماً استكشافياً، (كما هو الحال بالنسبة لجامع القراءة archi-lecteur عند ريفاتير مثلا)، بل هو مرتبط عضوياً ببنية النص وبناء معناه، لكن ما هي علاقته بالقارئ العادي الذي يتم التحقيق على يده؟ إن «إيزر» لا يرى في القارئ الضمني تغييباً للقارئ الحقيقي «بل شرط التوتر الذي يعيشه القارئ عندما يقبل دوره»(36). إنه ينظم ويوجّه عملية القراءة، على تعددها واختلافها. وكل ترهين أو إعادة ترهين هو توظيف خاص لبنية القارئ الضمني، ومن ثم يصبح هو نفسه، انطلاقا من المستوى التذاوتي، مدخلا «للتقبل الفردي للنص» (37).

3- حول البناء :

لحد الآن، تحدثنا عن بناء المعنى وبناء الذات . لكن ما هو البناء نفسه؟

خارج الالتباس الذي تطرحه بالفعل علاقة القارئ الفعلي بالقارئ الضمني، فإن «إيزر» يوكل للقارئ الدور الأول في عملية البناء ؛ فالمعنى يتأسس بتزامن مع كل «ترهين» actualisation، أما «الأدوات» البنائية فهي محددة : المستويان الأمامي والخلفي، الإقصاء والانتقاء، ملء مواقع اللاتحديد، طاقة النفي potentiel de négation، التحريف المنسجم déformation cohérente، التركيبات الطوعية Synthèses passives* . أما الذات فهي غير الذات التي ينطلق منها مسلسل القراءة، ذلك أن هذه الأخيرة تسمح ببناء ذات مغايرة، ذات أكبر وأفضل.

---

(35) إيزر، ص ص 271-272.

*لا بأس هنا من الإشارة إلى أن إيزر، ورغم تنبيهه إلى أنه يقصد دوماً القارئ الضمني كلما تحدث عن القارئ، يتجاوز من خلال أطروحاته حول فعل القراءة ما رسمه من حدود للقارئ الضمني، حيث يلتبس دور هذا الأخير بالقارئ الفعلي، وخاصة بالنسبة لبناء المعنى وإنتاج الوقع .

(36) نفسه ، ص 73 .

(37) نفسه ، ص 74 .

* تنظر على الخصوص الصفحات : 150-175-246-296 (ايزر) .

ينتمي مفهوم البناء الذي يستخدمه «إيزر» إلى ظاهراتية «هوسرل» . ويوجد في أساس ذلك المفهوم المبدأ الموّجه والناظم للفلسفة الظاهراتية وهو القصدية . وهكذا فإن فعل قصد شيء ما لا يتحقق بذاته وإنما من خلال وحدة المعنى المقصود، والتي يمكن تحديدها وإعادة تحديدها. وهي ما يسميه هوسرل «بالنويم» noéme[38] وعلى أساس «النويم» يستند مفهوم «هوسرل» حول البناء أو التأسيس constitution ؛ فهو عند «هوسرل» مجموع طبقات متراكبة لعمليات تركيبية، حيث يوجد نوعان من التركيبات : الفعالة والطوعية(actives, passives)، ويعتبر «إيزر» أن التركيبات الطوعية إجراء أساسي يساهم به القارئ، من خلال تداخل تمثلاته وتداعياته، في بناء المعنى.

حقاً ، إن البقاء عند حدود القاعدة الفلسفية لمفهوم البناء الظاهراتي، قد يثير الكثير من التحفظ ، أو التساؤل حول مدى جدواه ونجاعته - فالطريق المسدود الذي وصلت إليه ظاهراتية «هوسرل»، وهي تسعى إلى توضيح كامل لمختلف الأفعال القصدية في ارتباطها بالوعي، بات أمراً مؤكداً ـ لكن هذا لا يمنع من القول إن «إيزر» يوظف مفهوم البناء لتحقيق هدف إجرائي بالأساس، في تكامل مع منطلقات تنتمي إلى نظريات أخرى أهمها : علم النفس وعلم الاجتماع، وعلم الدلالة، بالإضافة إلى المبادئ التواصلية.

4 -خلاصات

أ) من الصعب الجزم بأن أطروحات «ايزر» تسعى في نهاية المطاف إلى تحقيق ذلك التوفيق بين الذات والموضوع، فهذه مهمة مطروحة على عاتق الفلسفة . لكن من الأكيد أن محاولة «ايزر» محاصرة كل الحالات «الذاتية» المرتبطة بفعل القراءة، ومنحها قدراً من التحديد والتوضيح، قد نجحت في امتصاص الحدة التي طالما طرحت بها قضايا ظلت موضع استهجان من قبل النقد الجديد (حكم القيمة، العامل الذاتي، القيمة الجمالية، الوقع الجمالي، المتعة...) وقدمت تصوراً متقدماً، إن لم يكن لكل ما يتصل بطبيعة العمل الأدبي، فعلى الأقل بالنسبة لفهمه وتأويله.

---

(38) ريكور ، 1986 ، ص ص26-28 .

ب) يسجل هذا الحضور القوي لمفاهيم يمكن نعتها بالوسيطية :

الموقع الافتراضي (كنقطة التقاء بين النص والقارئ) ؛ القارئ المفترض (كحلقة تربط بين القراء الحقيقيين وبين بنية النص ذاته) ؛ المستوى التذاوتي (باعتباره منطقة متاخمة للفردي وللمشترك، للخاص والعام) ؛ البناء (كعملية تتجاوز في آن أسبقية المعنى وأسبقية الذات القارئة).

إن تلك المفاهيم، وإن بدت تهدف إلى إلغاء المسافة بين الذات والموضوع، إنما جاءت مؤكدة الإطار التواصلي - التفاعلي الذي يحكم تصور «ايزر» بكامله.

ج) إن مجمل أطروحات ومفاهيم «إيزر» رغم حديثها عن النص بشكل عام، تبدو وكأنها قد صيغت على مقاس جنس أدبي بعينه هو الرواية (مواقع اللاتحديد، القارئ الضمني، مثلا)، مما قد يدفع إلى التساؤل حول مدى إمكانية « تعميم» نظرية الوقع الجمالي وفعل القراءة لتشمل النص الشعري بالخصوص. وربما يغذي ذلك التساؤل إمكانية تطبيق تاريخية التلقي، كما حدد أسسها «يوس»، على الإنتاج السردي والشعري على السواء، بالإضافة إلى غياب تطبيقات لنظرية الوقع الجمالي على نصوص شعرية لحد الآن(*) لكن، يبدو لنا أن الأمر مختلف تماماً ؛ فمن جهة، تقدم نظرية الوقع، وجمالية التلقي عامة، نفسها على أساس أنها منهج جزئي يمكن أن يكتمل بمناهج أخرى؛ ومن جهة أخرى، وهذا هو الأهم، يتمحور الطرح المركزي في نظرية «إيزر» حول بناء المعنى وإنتاج الوقع الجمالي عبر تدخل القارئ؛ ولعل اللغة الشعرية بخصائصها المتميزة (الكثافة، الايحاء، الأيقونية...)، تتيح إمكانيات واسعة لاستثمار / واختبار مختلف الإجراءات والإواليات التي يقترحها «إيزر»، من خلال ما تفتحه للقارئ من آفاق رحبة للمساهمة في بناء المعنى، وأيضاً، في بناء الذات .

(*) يمكن الإشارة بهذا الصدد إلى محاولة متواضعة لتطبيق نظرية الوقع الجمالي على إحدى مطولات أحمد شوقي، قمنا بها ضمن رسالة تحت إشراف الدكتور محمد مفتاح حول « في جمالية النص الشعري».

النص الأدبي بين التلقي وإعادة الإنتاج
من أجل بيداغوجيا تفاعلية للقراءة والكتابة

ميلود حبيبي
كلية علوم التربية ـ الرباط

0 - مدخل :

ينطلق هذا البحث من اعتبار الممارسة القرائية نشاطا تفاعليا بين عدة مكونات نصية ومعرفية، بحيث ينظر إلى النص الأدبي (الحكائي هنا) كرسالة متبادلة بين كاتب وقارئ في الاتصال الأدبي، تتميز بالاستعمال المكثف للايحاء، ولذلك يطالب القارئ بالانتباه إلى بنية الرسالة وإلى تعدد مستوياتها واشتغال دوالها، في شكل سنن ثانوي يعمد إلى هدم السنن الموجود ويدفعه إلى بذل مجهودات تأويلية.

0-1- مستوى النصية

ويتخذ التفاعل في هذا المستوى شكل دينامية قائمة على الخفاء والتجلي، الانغلاق والانفتاح، الاشتغال الداخلي والامتدادات التداولية، محاولا بذلك تعرية، ذاتية النص وتحقيق هويته، بالمقارنة مع اللانص، ومع خارج النص، وبالتفاعلات المتبادلة مع النصوص الأخرى (التناص).

ولذلك يمكن الاقتصار في التعامل مع النص الأدبي على القراءة الخطية، التي تنظر إليه كترتيب للكلمات والجمل والفقرات.. بل يجب التعامل معه ككلية منظمة تزاوج بين المحلي المنتظم في كلمات وجمل والكلي المتشكل في مستوى البنيات العامة للنص، بالاشتغال في محاور نظمية واستبدالية، وارتباط هذه البنيات ببعضها عن

طريق الاتساق والانسجام ومراعاة مبادئ القصدية والمقبولية والاخبارية والموقفية والتناصية . . . من أجل تكوين شبكة من العلاقات المتفاعلة فيما بينها، تعتمد نوعا من الدينامية الاتصالية الممتدة عبر مستويات متداخلة، منها :

- مستوى النص نفسه كعلاقات داخلية (النصية)

-مستوى النص وتفاعله مع النصوص الاخرى (التناص)

-مستوى تفاعلات النصوص مع محيطها الاجتماعي والثقافي (التداول)

2.0- مستوى التفاعلية

أما في التفاعل بين النص والقارئ، فيظهر أن النص الأدبي كرسالة ذات طبيعة تخييلية متبادلة بين كاتب وقارئ، يحتاج إلى ترميز خاص في مستوى الكتابة وإلى تفكيك يراعي هذه الخصوصية في مستوى الفهم والتأويل.

ولهذا تتداخل القراءة والكتابة في مستوى النصية نفسها، حيث يعتبر النص كتابة، حين يدمج الخارج في ديمومته اللغوية والعلامية، وحين يكثف التمثلات الرمزية لهذا الخارج في كليات دالة . . . لا يمكن أن تختزل، و أيضا قراءة حين يقترح تأويلا خاصا للعالم، يشفعه له اشتغال دواله اللغوية والعلامية والنصية، ببنياتها وعلاقتها وتقاطعاتها مع العالم ومع النصوص الأخرى . . .

وبما أن النص الأدبي هو تخييل في المقام الأول، فإنه يغفل الكثير من التفاصيل ويعتمد نوعا من الاقتصاد العلامي، تاركا استكمال هذه الاضافات لمبادرات القارئ ولمجهوداته التعاونية، ولذلك فإنه في حاجة إلى القارئ لتحيين بنياته النصية.

3.0-مستوى القرائية

ويتبين من دراسة الفعل القرائي نفسه، أن هذا الأخير عبارة عن إواليات نفسية ومعرفية يستعملها القارئ في التفاعل مع النص المقروء عن طريق استراتيجيات للقراءة تتوزع عموما في ثلاثة أصناف :[1]

---

(1) أنظر : ADAM (J/M) : 'Des modéles de lecture' in **Bulletin de psychologie**, n 356

استراتيجيات متنازلة

استراتيجيات متصاعدة

استراتيجيات متفاعلة

وما يجمع بين هذه الاستراتيجيات ، أنها رغم منطلقاتها المختلفة، تتفق في اعتبار الفعل القرائي دينامية تجمع بين معطيات ذاتية وأخرى موضوعية بين :

. ما يمنحه النص : أي بادراك العلامات والدوال المكونة للمقروء (الموسوعة النصية)

. وما تمنحه الذات القارئة : بفهم المقروء وتشغيل المعلومات المكتسبة والمخزنة في ذاكرة القارئ (الموسوعة الدلالية)

وبهذا المعنى يتخذ الفعل القرائي شكل سلوك اتصالي تشتغل فيه إواليات الإدراك والفهم والتخزين .

وإذا كانت إوالية الإدراك لها وظيفة مركزية في فك رموز الرسالة، فإنها تبقى عاجزة عن إنشاء الدلالة، إذا لم تتوفر معطيات أخرى معرفية يكون الدماغ مصدرا لها، ومن هنا تصبح إوالية الفهم هي القادرة على إنشاء هذه الدلالة، وذلك باستثمار العلاقات المتبادلة بين التجربة القرائية الجديدة ومجموع التجارب التي يعرفها القارئ سابقا، أي تلك المشكلة لما يسمى بمعرفة العالم .

ولهذا يمكن تعريف الفهم بالعلاقة القائمة بين الإدراك والتخزين(الذاكرة)على أساس أن إوالية التخزين لا تختصر في النظر إلى الذاكرة كخزان للمعلومات ، بل كاشتغال دينامي وظيفته معالجة المعلومات (في الذاكرة العملية) وتنظيمها والاحتفاظ بها(في الذاكرة البعيدة المدى) .

0 . 3 . 1- الاستراتيجيات المتصاعدة Bottom-up

وتظهر في الاتجاه الذي يعتبر القراءة ' تفكيك ' بحيث يكون الفعل القرائي مرتبطا بوجود كفاية لدى القارئ تمكنه من ترجمة المعلومات الخطية الحرفية إلى متوالية من الإشارات الصوتية للغة معينة .

ويعتبر الفعل القرائي بهذا المعنى ناجحا، اذا تمكن القارئ من تقديم ترجمة صحيحة وسليمة، كما ينظر إلى القراءة كاكتساب للقوانين التي تسمح بهذا التفكيك.

نجد هذا الاتجاه في الطرائق التقليدية المعتمدة في تدريس القراءة إذ يشرع في تعليم المستويات اللغوية البسيطة ثم ينتقل بعد ذلك، إلى المركبة فالأكثر تركيبا، أي أن الأولوية تكون للحروف ثم للكلمات، فالجمل فالنصوص... وتسمى هذه الاستراتيجيات بالمتصاعدة لكونها تنطلق من المستويات الدنيا، ثم تتصاعد شيئا فشيئا نحو المستويات العليا، ونجد نماذج لهذا الاتجاه عند بعض علماء اللغة النفسيين من أمثال لابيرج وصامويل.

2.3.0- الاستراتيجيات المتنازلة Top-down

ينطلق هذا الاتجاه من اعتبار الفعل القرائي مرتبطا أكثر بالفعل، حيث يقوم القارئ في مواجهته للنص، بالاستشراف المتضمن في تقديم مجموعة من الافتراضات حول المقروء والولوج مباشرة إلى الدلالة، بإدراك الأشكال التركيبية المؤولة مباشرة من طرف القارئ، والانتقال بعد ذلك إلى البحث في المقروء عن الدوال المؤيدة أو المعارضة لهذه الافتراضات مما يضطر القارئ إلى تعديل افتراضاته بما يتلاءم وطبيعة المدلولات التي تحيل عليها هذه الدوال.

وواضح هنا ارتباط هذاالاتجاه بالنظرية الكلية "الجشتالط" في علم النفس وذلك للأهمية المعطاة لإدراك الكليات.

وتسمى هذه الاستراتيجيات بالمتنازلة لأن نقطة الشروع في مسلسل التعلم تبتدئ بإدراك الكليات، أما اكتساب المقدرة على التفكيك في مهارات التعلم، فيتحقق بكيفية ضمنية... ونجد هذا الاتجاه ممثلا بشكل أساسي عند كل من فوكامبير وغودمان وفرانك سميث.

3.3.0- الاستراتيجيات المتفاعلة

يذهب أصحاب هذا الاتجاه إلى اعتبار الفعل القرائي تفاعلا أو نتيجة للتفاعل بين المستويات الدنيا والأخرى العليا، بحيث يظل تفكيك "المعطيات النصية القاعدية البسيطة حاسما في تحقيق" فهم "النص ككل، كما أن وصل هذه المعطيات القاعدية

بالدلالات الكلية المنتمية للمستويات العليا لا يقل أهمية، ومن هنا ينظر إلى القراءة كمسلسل من التفاعلات المتوالية والدائمة بين المعطيات الدنيا التي تستثمر في الاستراتيجيات المتصاعدة عن طريق ترجمة المكونات الكتابية، إلى مكونات صوتية في إطار التفكيك والمعطيات العليا المتبلورة في الاستراتيجيات المتنازلة بواسطة تقديم الافتراضات والتأويلات للوحدات الدلالية في سياقاتها.

ويتمثل هذا الاتجاه بالخصوص لدى كل من بيرفيتي وويسكولد.

وفي هذا السياق، تم تطوير البحث في مجال علم النفس المعرفي وفي الأنحاء النصية بدراسة مجموعة من الاستراتيجيات التي ينهجها القارئ في تفاعله مع النصوص، وخاصة الحكائية... ومنها: [2]

1.3.3.0- استراتيجية التوازن البنيوي

وتقوم على افتراض وجود توازن في التأثير بين النص والقارئ فالنص له نحوه ونظامه وتراتباته، وكذلك القارئ له بنياته الذهنية والمعرفية المساعدة في فهم النص وتوقع بنياته..

ويظهر التأثير في كون البنية الحديثة للمحكي تقدم نوعا من القيادة في توجيه اهتمام القارئ بحيث يعتقد أن الأفراد يستعملون هذه البنية كمؤشر لتوجيه مسلسلات الفهم والاسترجاع.

2.3.3.0- استراتيجية حل المشكل.

التي تعتبر قراءة النص أقرب ما يكون إلى الاستراتيجية التي يسلكها القارئ في حل المشكل، فالنص الحكائي مكون من علاقات وحالات تتشابك داخل سلسلة سببية وأن الانتقال ما بين الحالات يوجه القارئ نحو السبيل الأمثل لحل المشكل.

وبذلك تكون الأحداث المرتبطة بتحقيق أهداف معينة أكثر قابلية للفهم والتخزين ولذلك يلجأ القارئ غالبا إلى استخدام هذه الاستراتيجية بنهج أسلوب:

---

(2) يراجع كتاب: DENHIERE (G): **Il était une fois: compréhension et souvenir de récit,** Lille, P.U.L. 1984

الوسيلة ⟵ للوصول ⟵ إلى الهدف .

3.3.3.0- استراتيجية حافة الهجوم

تفترض هذه الاستراتيجية مواجهة القارئ للنص انطلاقا من قضية -قمة (عنوان النص- محور الخطاب- كلمة/ مفتاح . . .) ثم معالجة قضايا النص في شكل محمولات وموضوعات، عبر مقاطع ودورات ترتبط فيما بينها، وتكوين افتراضات مرحلية لتشكيل البنيات الكبرى، الدلالية عن طريق قواعد التعميم والحذف والإدماج والإنشاء . . . من أجل استخلاص دلالات كلية للخطاب، يتحقق بها الفهم والتأويل والتخزين .

4.3.3.0- استراتيجية السابق واللاحق .

تنهض هذه الاستراتيجية على افتراض مؤداه أن الخطاب إنما يقوم في تطوره واستمراره على دينامية الاتصال بين القديم والجديد، بين الثبات والتطور . . . وأن العناصر اللاحقة مرتبطة بالأولى ومتعلقة بها، ولذلك يعمل القارئ في فهمه للخطاب على وصل اللاحق بالسابق، خاصة وأن مكونات هذا السابق قد تم فهمها ومعالجتها وتخزينها في الذاكرة، مما يسهل إدماج العناصر الخطابية الجديدة ويسندها ويجعلها قابلة للفهم، وحين تعترض القارئ بعض الصعوبات، ولا تسعفه القضايا الصريحة الموجودة في الخطاب ، فإنه يلجأ إلى ما يسمى بالاستدلال/ القنطرة بتشغيل موسوعته القرائية لافتراض قضية ممكنة أو محتملة، للوصل بين القديم والجديد .

4.0 - يتبين من الخلاصات التي يمكن استنتاجها من الإشارات السابقة أن النص الأدبي بوصفه تخييلا ، يقوم في مستوياته التركيبية والدلالية والتداولية على افتراض أساس مؤداه أن قراءة هذا النص لا تتحقق إلا بوجود قارئ يمتلك كفايات نصية وموقفية ملائمة تسعفه في تعيين البنيات النصية وتأويلها، وتساعده في التعرف على مقاصد الكتابة .

كما يتضح أن القارئ في مواجهته للنص الأدبي يستمد من موسوعته المعرفية ومن مواقفه وآرائه أطرا ومدونات تكون حاسمة في هذا التعيين، الأمر الذي يجعل الحديث عن القراءة الأدبية تحليلا لهذا التفاعل المتبادل بين النص والقارئ في إطار التلقي

(= قراءة الكتابة) وإعادة الانتاج (= كتابة القراءة) .

ولذلك سنحاول في هذه الدراسة مقاربة هذا التفاعل المتبادل بالتركيز على مستويين :

-مستوى التلقي : بالاقتراب من المسلسلات الذهنية والمعرفية التي يسلكها القارئ في تفاعله مع النص المقروء .

-مستوى إعادة الانتاج : بملاحظة المسلسل القرائي والمقارنة بين السلوك الحقيقي للقارئ في مواقف اتصالية مع افتراضات الكتابة كدعوة إلى التحيين وافتراضات القراءة كاستراتيجيات ممكنة للتأويل . . .

معتمدين في ذلك على استثمار نص بسيط هو حكاية الثعلب والمدرج ضمن ملاحق هذه الدراسة(انظر الملحق رقم 1) .

1-القارئ في النص :

1.1- استراتيجيات الكتابة (3)

تبرز هذه الاستراتيجيات ، حين ننظر إلى النص الأدبي كبنية تتفاعل داخلها مجموعة من العناصر النصية مع بنيات أخرى خارج- نصية باعتباره متوالية من العلاقات اللغوية تنتظر من القارئ ألا يقف عند حدود التفكيك والإدراك البصري لهذه العلاقات ، أو التحليل المحايث للبنيات اللغوية المشتغلة داخل النص ، بل يستثمرذلك ويتجاوزه في نفس الآن ، بالقيام بعمليات تحيينية ، فالنص ليس كلية مغلقة ، كما ذهبت إلى ذلك السيميائيات البنيوية ، بل هو إمكانات مفتوحة للبنية والتأويل ، يسعى المتلقي إلى تحيينها بمنحها دلالات مناسبة للنص وللسياق وللموسوعة وكذلك للمهمة المراد إنجازها .

---

(3) يحال هنا على الدراسات السيميائية المدمجة للبعد التداولي والاتصالي وكأمثلة لذلك ، نذكر :

ISER (W) : **L'acte de lecture,** Bruxelles: Margada, 1985.

JAUSS(H) : **Pour une esthétique de la réception,** Paris, Gallimard,1978.

ECO(U) : **L'oeuvre ouverte,**Paris , Le Seuil, 1965.

: **Lector in fabula,** Paris: Grasset, 1985.

ويتبين ذلك من كون النص الأدبي متضمن لمجموعة من الفضاءات الفارغة التي تتطلب من القارئ وبواسطة قراءته المتعاونة بتأثيثها، فالنص لا يعرض بالتفصيل دائما لكل الجوانب والجزئيات المرتبطة بالحكي أو الوصف، بل يسكت عن كثير من المعطيات التي يعتبرها جزءا من كفاية القارئ النصية، والذي عليه، وبمجهوده التعاوني استحضارها وتشغيلها لاستكمال الأجزاء الناقصة في العالم الممكن الذي يتحدث عنه النص.

وبهذا المعنى، يقوم النص على نوع من الاقتصاد العلامي، فهو لا يدرج على سطحه إلا ما يعتبره ضروريا لاتساقه الخطي، ولذلك فهو يتميز بنوع من الدينامية التواصلية مع القارئ بحيث ينتظر من هذا الأخير المبادرة التأويلية الملائمة، ويسعى هو نفسه إلى استقطاب القارئ ودعوته إلى الانخراط في عالم النص عبر طرائق خطابية وقولية وبلاغية تساعد القارئ في تحيين البنيات وتأويلها، ولذلك أيضا يقوم النص بكيفية صريحة أو ضمنية على استراتيجية للكتابة توجه اشتغال النص إلى الالتقاء بمبادرات القارئ المفترض، وتوضح الكيفية التي تجعل النص يتكهن بقارئه عن طريق شبكة للقراءات الممكنة...

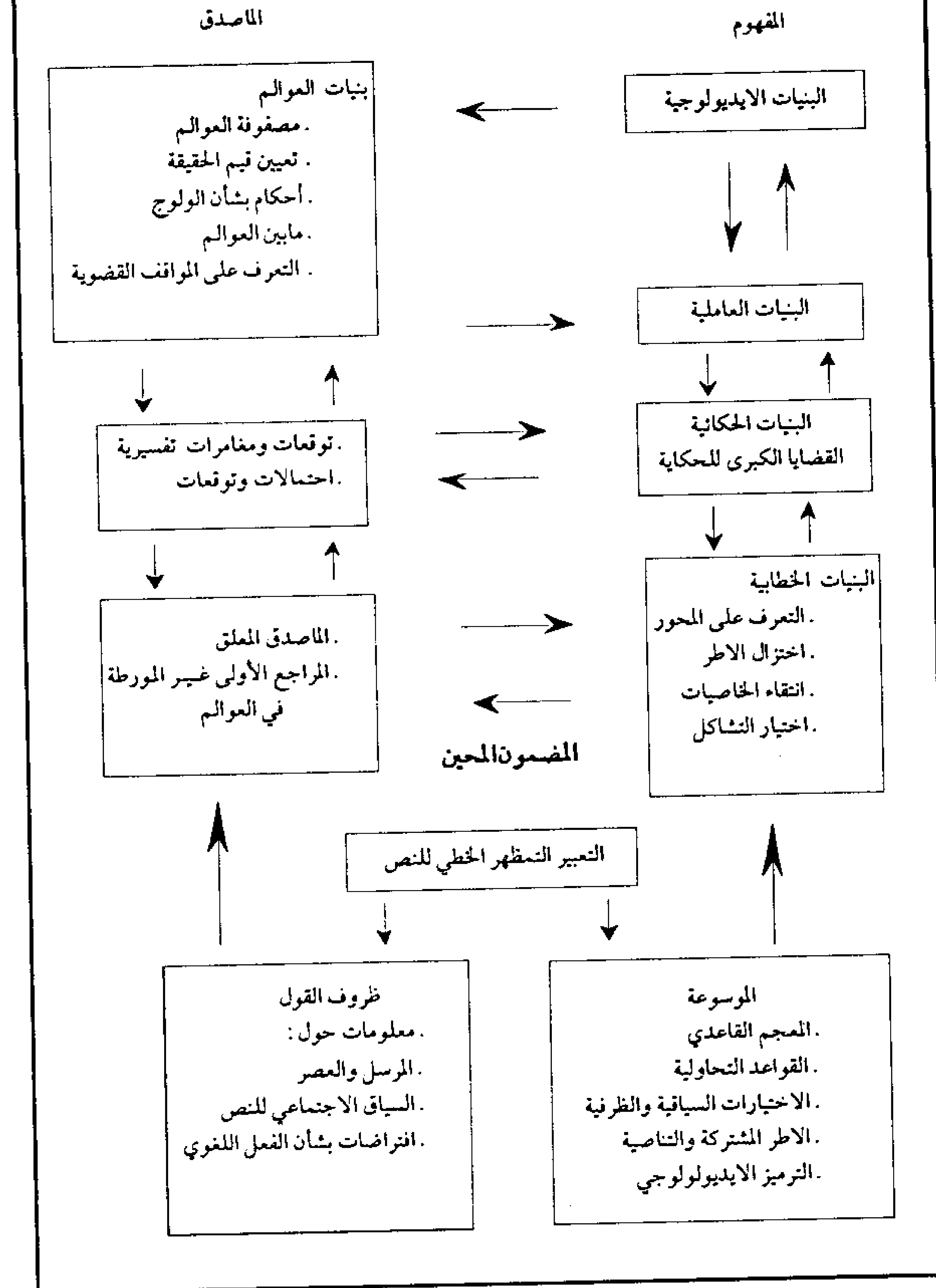
وهكذا تقوم هذه الاستراتيجية على مبدأ التعاون بين القارئ والنص، بدفع القارئ إلى الانطلاق من المستويات القاعدية، والمرور عبر مسالك وممرات معينة موصلة إلى مضمون النص وإلى عوالمه الممكنة ودلالاته العميقة، ويتحقق ذلك بافتراض وجود قارئ نموذج له كفايات نصية وخطابية لتعيين البنيات النصية بالكيفية التي يتوخاها الكاتب، وجعله يشتغل تأويليا في قراءته للنص، كما اشتغل المبدع توليديا في كتابته لهذا النص.

2.1- بنيات التلقي

تفترض استراتيجية التعاون النصي امتلاك القارئ لبنيات للتلقي كفيلة بتطبيق شروط هذا التعاون بين المبدع والقارئ والمتجلية في:

-اختيار لغة مناسبة

-انتقاء نمط موسوعي


مستويات التعاون النصي
الماصدق
المفهوم
بنيات العوالم
. مصفوفة العوالم
. تعيين قيم الحقيقة
. أحكام بشأن الولوج
. مابين العوالم
. التعرف على المواقف القضوية
البنيات الايديولوجية
البنيات العاملية
. توقعات ومغامرات تفسيرية
. احتمالات وتوقعات
البنيات الحكائية
القضايا الكبرى للحكاية
. الماصدق المعلق
. المراجع الأولى غير المورطة في العوالم
البنيات الخطابية
. التعرف على المحور
. اختزال الاطر
. انتقاء الخاصيات
. اختيار التشاكل
المضمون المحين
التعبير التمظهر الخطي للنص
ظروف القول
. معلومات حول :
. المرسل والعصر
. السياق الاجتماعي للنص
. افتراضات بشأن الفعل اللغوي
الموسوعة
. المعجم القاعدي
. القواعد التحاولية
. الاختيارات السياقية والظرفية
. الاطر المشتركة والتناصية
. الترميز الايديولوجي

وباعتماد هذه الشروط ، يمكن للكاتب توقع كفايات محددة لقارئه النموذج ويعمل في ذات الوقت على إنشائه من خلال الكتابة نفسها .

يتحقق التلقي إذن حسب هذه الاستراتيجية ، بانطلاق القارئ من الأسفل نحو الأعلى، أي من مستوى التعبير ، كما يظهر في سطح النص بالاتجاه نحو المكونات الدلالية العميقة، فالأكثر عمقا . . . وبذلك يكون مستوى التعبير هو منطلق القراءة المتعاونة، بتطبيق القارئ لنسق من القواعد اللغوية وتحويل التعابير إلى مستوى مضموني أول (البنيات الخطابية) بالربط بين التمظهر الخطي للنص، وظروف القول، كما يظهر ذلك من تراتب المستويات القرائية .

1.2.1 - مستوى التعبير

يستعين القارئ في ربطه بين التمظهر الخطي للنص وظروف القول بـ :

. معلومات خارج- لغوية للتعرف على طبيعة الفعل اللغوي المقروء .

. المعارف الخاصة لطبيعة النوع الخطابي

. التحديدات الزمانية والمكانية للنص

كما يساعده ذلك على تكوين عدد من الافتراضات، وعلى تحديد أي نوع من الموسوعة سيلجأ إليه في تعامله مع النص، وعلاقة ذلك بالبنيات الخطابية . . .

وإذا كان هذا التمظهر الخطي للنص يبرز في شكل علامات معجمية وتركيبية ودلالية، فإنها تتطلب من القارئ ترجمتها بشكل يحترم نسق القواعد والسنن وتحويلها إلى تمثلات ذهنية تتميز بطابعها الافتراضي .

والمقصود هنا بالطابع الافتراضي، أنها تنتظر من القارئ دحضها أو تأكيدها عبر الاستمرار القرائي، بتجاوز ممرات تعاونية يقترحها النص، وبتحقيق تفاعلات قرائية متبادلة بين السياق الخطابي للنص في مستوياته المحلية والكلية وظروف القول وطبيعة النوع الخطابي وكتمثيل على ذلك ، يبدأ نص ' حكاية الثعلب ' في تمظهره الخطي بالجمل الآتية :

1- نزل الثعلب إلى خم الدجاج

2- فافترس منه ما استطاع أن يفترس

3- وخرج مسرعا قبل أن تدركه ربة البيت

وبديهي، أن قراءة هذه الجمل، سيشرع فيها بإدراك العلامات اللغوية والتعرف عليها معجميا وتركيبيا، وهي بدون شك، في متناول القارئ العادي ولا تضع مشاكل كبرى . . . إلا أنها تتطلب مع ذلك من القارئ انتقاء بعض الخاصيات الدلالية، في إطار ما يمكن تسميته بالقاموس القاعدي . . .

فالجملة الأولى تدرك بالشكل الآتي :

نزل : فعل ماضي دال على الحركة من مكان مرتفع إلى آخر أقل ارتفاعا.

الثعلب : حيوان له خاصيات معينة

منها ما هو مادي : له لون ورائحة وقوائم

وما هو معنوي : يوصف بالمكر والحيلة والخداع

وما هو ظرفي سياقي : إحساسه مثل باقي الحيوانات بالجوع والعطش ومن صفاته أنه يأكل حيوانات أخرى . . . ومن هذه الحيوانات الدجاج . . .

الدجاج : حيوان له كذلك خاصيات معينة :

منها المادية : له كذلك لون ورائحة . . .

ومنها المعنوية : يوصف بالخوف وقلة الحيلة

ومن صفاته كذلك أنه يؤكل من طرف الانسان

ومن طرف حيوانات أخرى ومنها الثعلب

ويتم تحديد هذه الخاصيات الدلالية بشكل يناسب السياق القرائي، ويلائم مسلسلات فهم القارئ وتأويله . . . فالنص لا يستحضر جميع الخاصيات الممكنة، بل ينتقي ما يراه ضروريا لتشغيل أحداث الحكاية ويسكت عن الباقي تاركا الفرصة لنباهة القارئ لاستكمال ما هو مضمر، ولا يقتصر الأمر هنا على الخاصيات الدلالية، بل

يشمل كذلك الوقائع والأحداث والأفعال، فالنص لا يحدثنا عن السبب الذي جعل الثعلب ينزل إلى خم الدجاج (-الجوع).

كما أنه لا يذكر بأن الثعلب لم يفترس كل الدجاج . . ولا لماذا خرج مسرعا (الخوف من الانتقام . .)بل يترك ذلك كله للقارئ ولمجهوده التعاوني.

ولهذا نلاحظ ومنذ البداية مطالبة النص للقارئ ببذل مجهود تعاوني لتأويل الكلمات واختيار الملائم منها لطبيعة المقول، فضلا عن افتراضه بأن القارئ قادر على التعرف على أسماء الإشارة والضمائر في مستوى الجمل، وعلى الاقتضاء والاستلزام . . . وهي كلها أساليب تندرج ضمن اقتصاد النص، فليس ضروريا قول كل شيء . . . مادام القارئ المفترض قادرا على التحيين والتأويل . . .

وللوصول إلى ذلك، يقوم القارئ بعمليات استدلالية، يشغل فيها موسوعته ومعرفته للعالم . . . فنحن نعرف أن الثعلب حين نزل إلى الخم لم يكن يستهدف من ذلك الفرجة أو تبادل الحديث مع الدجاج بل كان الدافع هو إحساسه بالجوع، وهذه النتيجة لانصل إليها بقراءة الجملة الاولى المعزولة، ولكننا نتوسل الى الوصول إليها بمعارف وتمثلات تجعلنا نفترض ذلك . . .

وقد كان بالإمكان أن يتخذ النص مسارا آخر، لو أننا لم نستخدم محور الإحساس بالجوع، واستخدمنا محورا ثانيا هو شعور الثعلب بالحزن والملل، ورغبته في البحث عن أنيس . . آنذاك، وآنذاك فقط يمكن أن يتكون لنا كقراء افتراض مغاير . . .

وتعمل هذه الموسوعة أو المعرفة بالعالم على الربط بين عالم النص وعالم التجربة الشخصية للقارئ . فإذا كان العالم الأول قائما على عمليات تخاطبية متنوعة بين مجموعة من الأصوات والرؤى والأفعال التي تضطلع بها شخصيات ، أو توصف بها مجموعة من الخاصيات . . . فإن الفعل القرائي يشغل بعض المؤشرات المرجعية لموقعة هذه الشخصيات ضمن عوالم ممكنة ككائنات لها صفات مادية ومعنوية، تكون محتملة أو ممكنة أو واقعية . . ولذلك يعود القارئ إلى تجربته الشخصية لينطلق منها في تحديد العالم الذي يحيل عليه النص . . . إلا أنه حين يكتشف عن طريق الفعل القرائي اختلاف العالم النصي مع عالم التجربة الشخصية فإنه يلجأ إلى افتراض عالم ممكن تخييلي، ليس ضروريا أن يتطابق مع هذه التجربة الشخصية . .

وهكذا يسلم القارئ بوجود عالم ممكن هو عالم النص، تتحدث فيه الحيوانات وتعبر عن أفكارها وسلوكاتها. . . وإذا لم يقع هذا التسليم الأولي الذي يعتبر شرطاً أساسيا لتحقق المسلسل القرائي. . فإن فعل القراءة يصبح بدوره غير ممكن. ، الأمر الذي يؤثر في فهم القارئ وفي تأويله .

لكن وبمجرد تسليم القارئ بوجود هذا العالم الممكن، فإن شبكة محددة للقراءة يتم توظيفها وذلك بالشروع في تعيين مضمون النص عن طريق بنياته الخطابية والحكائية وصولا إلى البنيات الايديولوجية .

2..2.1- مستوى المضمون المحين

لتحيين النص في مستوياته الخطابية والحكائية، فإننا ومنذ البداية نقدم افتراضات حول موضوع الخطاب أو ما يمكن تسميته بالمحور. . فالقارئ يفترض أن الأمر ربما يتعلق بجوع الثعلب وأننا بصدد تسلسل حكائي لمتوالية من الحركات والأفعال حول شخصية معينة هي الثعلب. . . .

لكن وبمجرد الشروع في الحلقة الثانية، يظهر أن الافتراض الأول محدود وأن الأمر يقتضي تقديم افتراض آخر هو إحساس الثعلب هذه المرة بالعطش :

4- وشعر بالعطش

5- فبحث عن الماء، فلم يجد قطرة، وكاد يموت من شدة العطش

6- فأخذ يدور في المنطقة، بحثا عن الماء

7- حتى عثر آخر الأمر على بئر قد علقت بها دلو مربوطة بحبل

8- فقفز إلى الدلو، بلا وعي لعله يجد ماء فيشرب

9- ولكن الدلو ثقلت فنزلت به إلى قاع البئر، وارتفعت إلى الحافة دلو أخرى. . .

وهكذا، ينظر إلى وظيفة تسلسل الافتراضات في المستوى الخطابي في الإجابة عن السؤال الآتي : **فهم ماذا يحدث ؟**

وأن وظيفة هذا المسلسل في المستوى الحكائي هي : **فهم كيف يحدث ذلك؟** وبالطبع ، فإن النوعين يتداخلان ، ففي الوقت الذي اخترنا فيه محور الخطاب وربطناه بإحساسات الثعلب ، فإننا انتقينا كذلك هذه الشخصية لتكون محورية في تنظيم النص :

-فالأقوال والأحاسيس هي جزء من خطاب النص

-أما الأفعال و الحركات فهي جزء من نظامه

ويمكن إنشاء هذا المحور ، بالانطلاق من عنوان النص نفسه ، أو بالبحث في منطوق النص أو في الكلمات / المفاتيح . الموزعة على مساحته الظاهرة ويقتضي ذلك ، تجاوز القراءةالخطية إلى قراءة أخرى متشابكة ، ترجع إلى الوراء أحيانا ، وتستشرف وتتكهن بما سيقع أحيانا أخرى . . . ولكن ، وفي جميع الحالات ، يجب العثور على مبدأ موحد لانسجام النص في مستوياته الخطابية . . .

وفي النص الذي بين أيدينا ، يمكن للقارئ اكتشاف هذا المحور باعتماد عنوان النص ، أو بملاحظة بناء النص على جملة من التعارضات الثنائية :

الجوع ≠ الافتراس

العطش ≠ الارتواء

الحيلة ≠ التصديق

المكر ≠ السذاجة

الخداع ≠ الوفاء

الصعود ≠ النزول

القوة ≠ الضعف

إننا بانتقائنا لعنوان النص كمحور للقراءة نكون قد شرعنا في الاجابة عن السؤال المرتبط بالمستوى الحكائي وهو كيف يحدث ذلك ؟

كما أننا بانتقائنا لبعض الكلمات-المفاتيح من تلك التعارضات الثنائيةنكون قد حاولنا الإجابة على السؤال المرتبط بالمستوى الخطابي وهو ماذا يحدث؟

يظهر الجانب الأول في بحثنا عن مبدأ الانسجام النصي في مستوياته الحكائية وذلك بالتعرف على المتواليات الحدثية الواصفة لانتقال النص من حالة إلى أخرى، وذلك باستخراج القضايا الكبرى الحكائية المستضمرة للقضايا الصغرى المعبر عنها في مستوى البنيات الخطابية وهكذا، وبدلا من ترتيب هذه القضايا الصغرى بالشكل الآتي:

-يشعر بالجوع

-يفترس الدجاج

-يحس بالعطش

-يبحث عن الماء... الخ

فإننا نعيد صياغة هذه القضايا في شكل متواليات، ويمكن أكثر من ذلك تقديم أشكال شجرية توحد التحولات، وتبرز الدينامية المحركة لها، كما يظهر في الشكل الآتي(الصفحة الموالية).

بعد هذه التحديدات الخاصة بالبنية الحكائية التي يروم فيها القارئ النموذج إلى رصد تطور الحكاية وانتقالها من حالة إلى أخرى (قبل، أثناء، بعد...)، فإنه يحاول البحث عن العوامل الفاعلة في هذا التطور، وذلك بجعل الممثلين داخل النص يتحولون من مجرد شخصيات إلى عوامل تنهض بأدوار معينة.

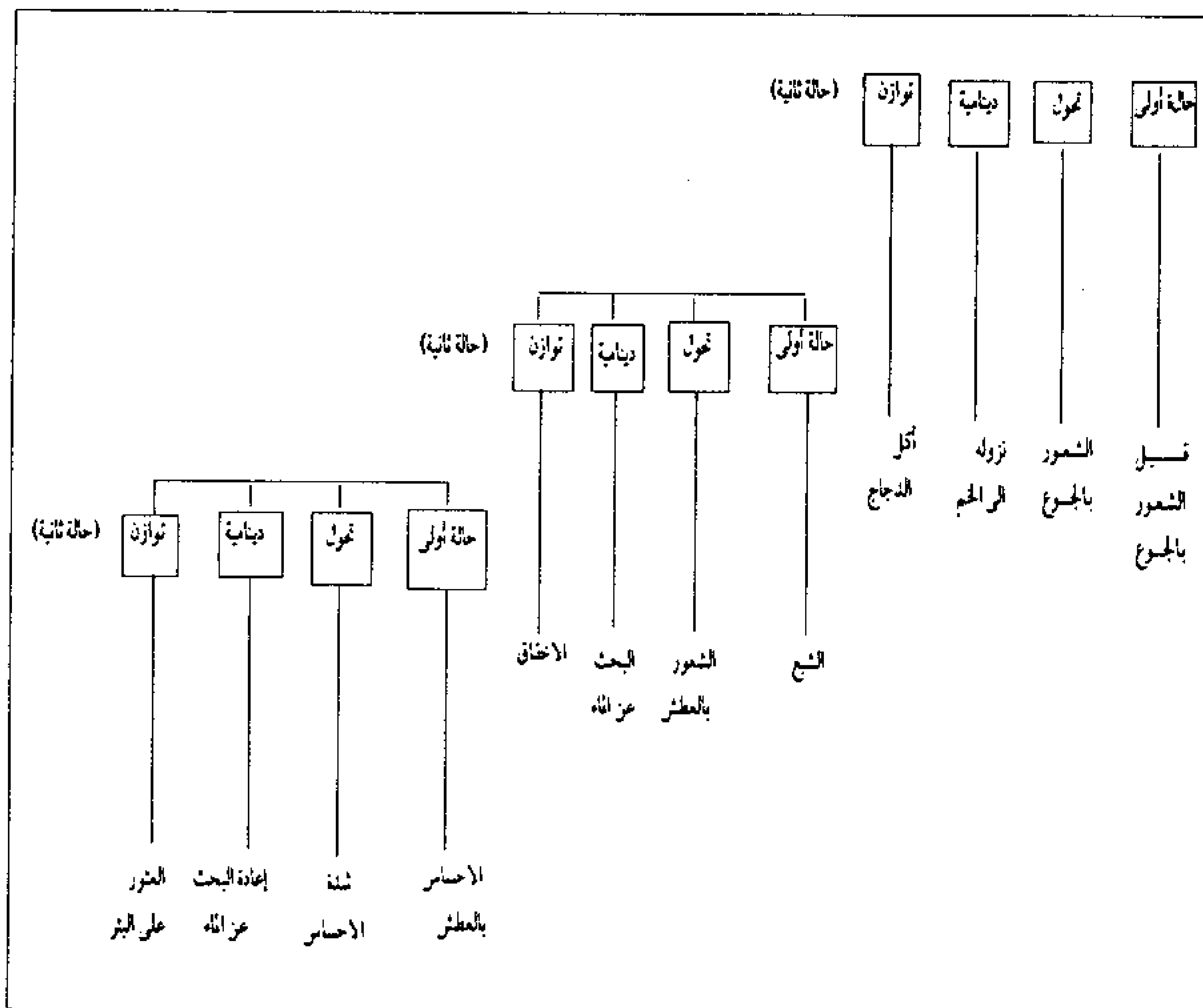
وبصفة عامة، وكما تؤكد ذلك الدراسة السيميائية تتحدد هذه العوامل في ستة:

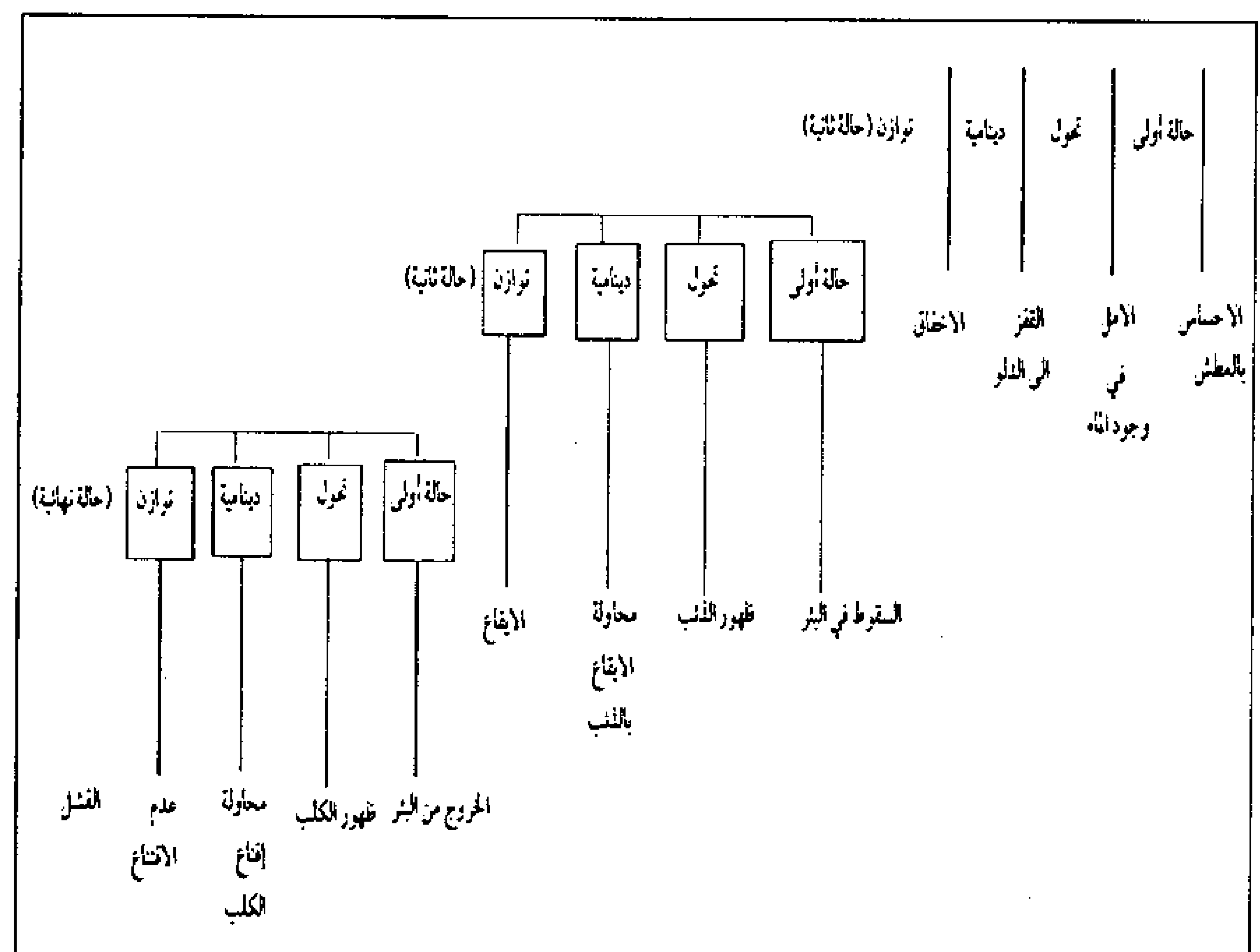
المرسل- المرسل إليه

الذات- الموضوع

المساعد- المعارض

كما أن العلاقات القائمة بين هذه العوامل تأخذ شكل محاور:


حالة أولى
تحول
دينامية
توازن
(حالة ثانية)
قبل الشعور بالجوع
الشعور بالجوع
نزوله إلى الجب
أكل الدجاج
حالة أولى
تحول
دينامية
توازن
(حالة ثانية)
الشبع
الشعور بالعطش
البحث عن الماء
الاخفاق
حالة أولى
تحول
دينامية
توازن
(حالة ثانية)
الاحساس بالعطش
شدة الاحساس
إعادة البحث عن الماء
العثور على البئر


حالة أولى
تحول
دينامية
توازن (حالة ثانية)
الاحساس بالعطش
الأمل في وجود الماء
القفز إلى الدلو
الاخفاق
حالة أولى
تحول
دينامية
توازن
(حالة ثانية)
السقوط في البئر
ظهور الذئب
محاولة الايقاع بالذئب
الايقاع
حالة أولى
تحول
دينامية
توازن
(حالة نهائية)
الخروج من البئر
ظهور الكلب
محاولة إقناع الكلب
عدم الاقتناع
الفشل

محور الرغبة : رغبة الذات في الحصول على = = = = > موضوع

محور التواصل : بنقل المرسل ——> رسالة حول الموضوع ——> إلى المرسل إليه
وبتلقي المرسل إليه <—— رسالة حول الموضوع <—— من المرسل .

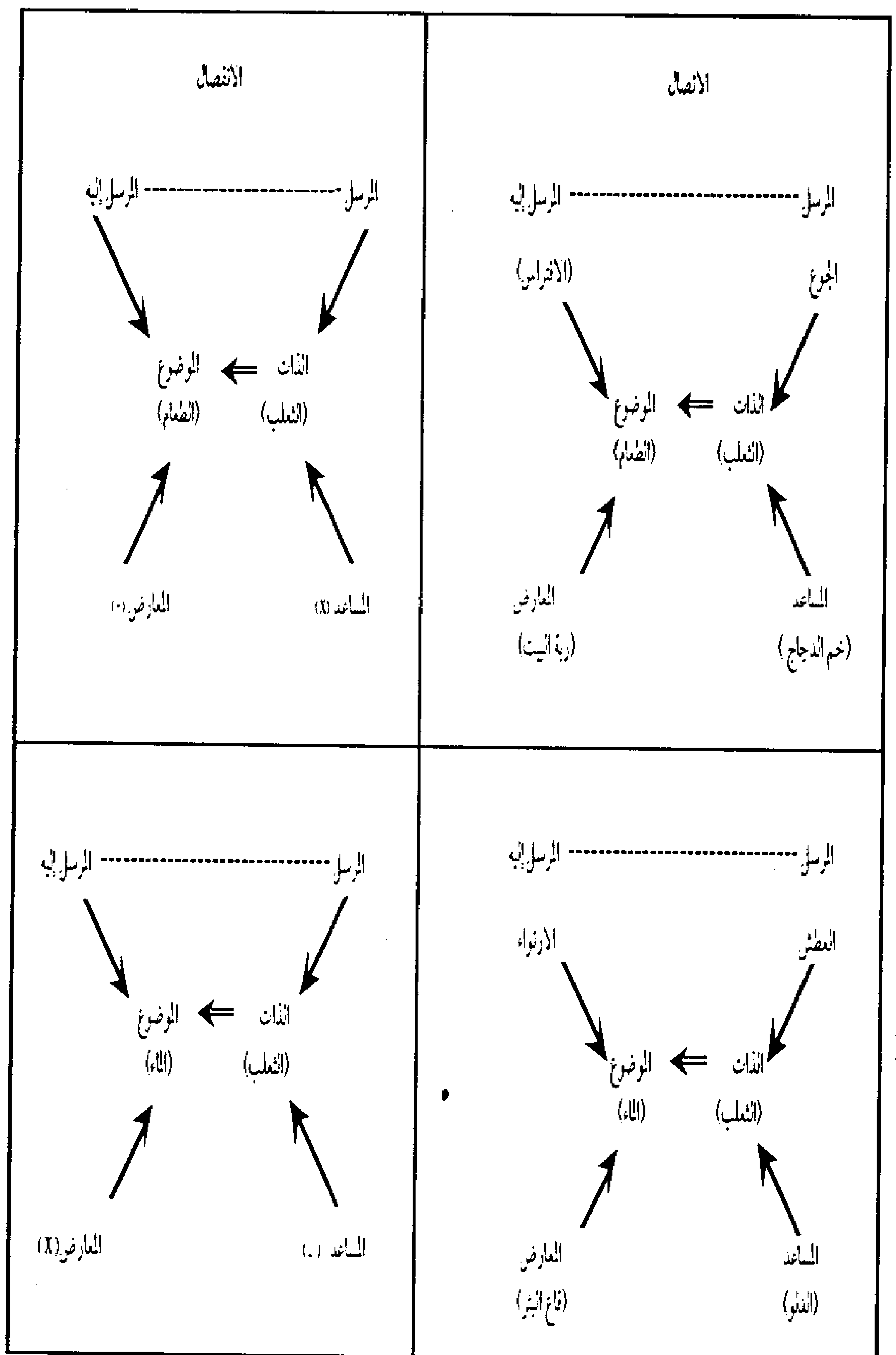
وفي ضوء هذا التحديد للعوامل والعلاقات ، يستخلص القارئ من النص ، أن المحكي قائم على مجموعة من الأقوال الحكائية المتراوحة بين الانفصال والاتصال والمدمجة في العلاقات المتبادلة بين العوامل في إطار أدوار حكائية ، كما توضح ذلك الأشكال الآتية : (الصفحة الموالية)

وواضح من تطور الحكاية عبر الأدوار التي يقوم بها كل عامل ، أن هناك جملة من التعارضات بين قيم مختلفة : القوة والضعف ، المكر والسذاجة ، الخداع والوفاء . . . إلا أن هذه التعارضات يمكن إرجاعها إلى قيمتين رئيسيتين هما الخير والشر .

وهنا تتدخل الايديولوجيا ، باعتبارها نسقا من المفاهيم وجزءا من موسوعة النص تجاه موسوعة القارئ . . فالنص يقترح عن طريق هذه البنيات العاملية نسقا من الفضاءات الفارغة تستدعي القارئ لتأثيثها ، وتقوم في نفس الآن بتقديم جملة من الايحاءات التي تستثير تعيينات محددة .

إذ ليس من البراءة أن يتغلب الخير كقيمة في آخر الحكاية على القيم الأخرى المرتبطة بالذكاء والمخادعة . . . ولذلك يلقي الثعلب جزاءه رغم كثرة حيله ، ولا يسعفه في ذلك مروره بعدد من التجارب التأهيلية ونجاحه فيها . . .

إن الوصول إلى هذه المرحلة من القراءة ، يجعلنا كقراء ندخل في إطار علاقات جديدة قائمة على أدوار وعوامل مستمدة من مواقفنا من المقروء نفسه في ضوء الايديولوجيا المقترحة في النص ، والايديولوجيا التي نواجه بها كقراء نسق القيم المقدمة . . . حيث يصبح الكاتب مرسلا والقارئ مرسلا إليه ، وتصبح الذات القارئة راغبة في امتلاك موضوع هو السلوك القيمي المقترح في الرسالة ، ويصبح المساعد على امتلاك هذا السلوك هو النسق القيمي المنتصر في النهاية (الخير) والمعارض هو النسق القيمي المغاير (الشر) .



الاتصال
المرسل ---------- المرسل إليه
الجوع
(الافتراس)
الذات ⇐ الموضوع
(الثعلب)
(الطعام)
المساعد
(لحم الدجاج)
المعارض
(ربة البيت)
1
الانفصال
المرسل ---------- المرسل إليه
الذات ⇐ الموضوع
(الثعلب)
(الطعام)
المساعد (X)
المعارض (-)
المرسل ---------- المرسل إليه
العطش
الارتواء
الذات ⇐ الموضوع
(الثعلب)
(الماء)
المساعد
(الدلو)
المعارض
(قاع البئر)
2
المرسل ---------- المرسل إليه
الذات ⇐ الموضوع
(الثعلب)
(الماء)
المساعد (-)
المعارض (X)

2 - جدلية التلقي وإعادة الإنتاج

ينهج القارئ في مواجهته للنص استراتيجيات مؤطرة معرفيا وتقويميا، حيث ينشئ أثناء المسلسل القرائي تمثلات نفسية ومعرفية، ترتكز على مخزونه من المعارف، ويحاول عن طريقها الوصل بين المكتسب القديم والمعلومات الجديدة.

ويتم هذا الوصل بتفاعل البنيات النصية بالموسوعة المعرفية التي يملكها قارئ معين ويستعملها في نهج استراتيجيات قرائية محددة. . . وهو الأمر الذي يفسر اختلاف مستويات القراءة ونوعية القراء، كما يفسر تفاوت الكفايات والإنجازات المرتبطة بالفعل القرائي، حيث يساعد غنى هذه الموسوعة وثراؤها القارئ على إدماج المعلومات الجديدة بربطها بمعارف سابقة، وتأطيرها بمدونات وأطر معرفية وموقفية.

وللتعرف على هذا التفاعل، نقترح تطبيق إحدى الاستراتيجيات القرائية الممكنة التي يسلكها القارئ وهي 'استراتيجية حافة الهجوم'. واختيار هذه الاستراتيجية يعود إلى كونها[4]:

. شاملة: تدمج مجموعة الأنشطة التي يقوم بها الفرد في مسلسلات الفهم والتأويل والتخزين وإعادة الانتاج؛

. مرنة: تستوعب عدة مكونات دلالية ومعرفية وتداولية في نفس الوقت الذي تنطلق فيه المكونات النفسية.

استكشافية: تسعف الباحث في التكهن بالعناصر الأكثر قابلية للفهم والتخزين والاسترجاع، مع محاولة توقع التحولات الممكنة لبروتوكولات الإنتاج.

2.1- الافتراضات الاستكشافية:

تشتغل استراتيجية حافة الهجوم بتشكيل القارئ لمجموعة من الافتراضات حول

---

(4) أنظر:

KINTSCH /VAN DIJK: " Vers un modèle de la compréhension et de la production des textes" In **Il était une fois**.
VANDIJK: "Attitudes et compréhension de textes", in **Bulletin de psychologie,** n°356.

النص المقروء، ومعالجة متوالياته القضوية في المستوى المحلي تستخلص منها قاعدة النص الصريحة . . . . وتكوين البنيات العامة في المستوى الكلي . . . وذلك من أجل استشراف احتمالات إعادة إنتاج هذه البنيات .

أ- الافتراضات الأولى :

-ينشئ القارئ في البداية مجموعة من الافتراضات المتمحورة حول عنوان النص، ولذلك يفترض :

. اندماج النص ضمن نمط " حكائي سردي "

. انتماء النص إلى نوع أدبي " حكائي خرافي "

. افتراض وجود شخصيات وأحداث غير عادية ، مادام الأمر يتعلق بنمط حكائى خرافي .

-وباعتماد القارئ على موسوعة معرفية ، تتضمن تمثلات ذهنية ، فإنه يفترض أيضا :

. وجود حكايات خرافية لا تستهدف الحكي وحده، بل كذلك المغزى الاخلاقي .

. ليس من الضروري تحديد زمان الحكايات الخرافية فهي أبدية . . . خارج التاريخ .

. وليس من الضروري أيضا ، تحديد الكاتب-المتكلم ، فالصوت السارد محايد ، عام ومشترك . .

-وبمراعاة أهداف القراءة ، يفترض :

. توقع عناصر معرفية مرتبطة بمضمون الحكاية مثل :

. معرفة العالم

. المغزى الاخلاقي

توقع عناصر أدبية متعلقة ببنيات الحكاية :

. اللغة ، الأفعال ، الأحداث ، الشخصيات . . . .

ب - افتراض القضية - القمة :

يسعف العنوان القارئ مرة ثانية بتكوين القضية-القمة . التي يحتفظ بها في ذاكرة المراقبةولو بشكل مؤقت .

ولذلك يتطلب العنوان من القارئ :

تعيين البنيات الصغرى القضوية :

باعتبار القضايا مرتبطة بهذا العنوان ، وأن الهدف من تواليها تفصيل الأحداث والوقائع بشكل يبين أن الأمر يتعلق بحكاية معينة لثعلب محدد . .

تعيين البنيات الكبرى :

بإدماج القضايا الصغرى ضمن القضايا الكبرى وإدماج هذه الاخيرة ضمن بنيات عليا اتفاقية في شكل : بداية-تحول-نهاية .

تعيين المعارف :

باعتبار البنيات الصغرى والكبرى نصية ، أي أنها ليست صادقة أو كاذبة ، ولكنها مجرد بنيات متخيلة ، واصفة لعالم ممكن ولوقائع محتملة ، ليس من الضروري أن تتطابق مع معرفتنا للعالم الواقعي إلى حد يجعلنا نقبل ونتصور وجود حيوانات ناطقة ولها صفات أخلاقية .

تعيين الأطر التقويمية :

بإدماج المواقف والآراء والايديولوجيا كترسيمة خطاطية موجهة لمسلسلات الفهم والتأويل والتخزين وإعادة الإنتاج .

ويظهر ذلك في مواقفنا من تعارض قيم الخير والشر .

وتعاطفنا مع أفعال معينة تمثل قيم الخير في النص كالصدق والوفاء . . . ونفورنا من أفعال أخرى تمثل قيم الشر مثل الخداع والكذب .

2.2- معالجة المقروء :

أ - معالجة المتواليات القضوية (الفهم المحلي)

تتم معالجة المتواليات القضوية في شكل دورات متعاقبة ، يناسب عددها سعة الذاكرة الحسية (العملية) وذلك بإدخال القضايا مقطعا مقطعا في شكل محمولات وموضوعات، من أجل التوصل إلى اتساق محلي، يضمن فهم متوالية القضايا.

- في البداية، يعالج القارئ عنوان النص، باعتباره مكونا محتملا للقضية- القمة، والمفترض أن ترتبط بها بقية القضايا الموالية . . . وهكذا يتم استخلاص متواليات القضايا وفق دورات المعالجة (انظر الملحق رقم 2).

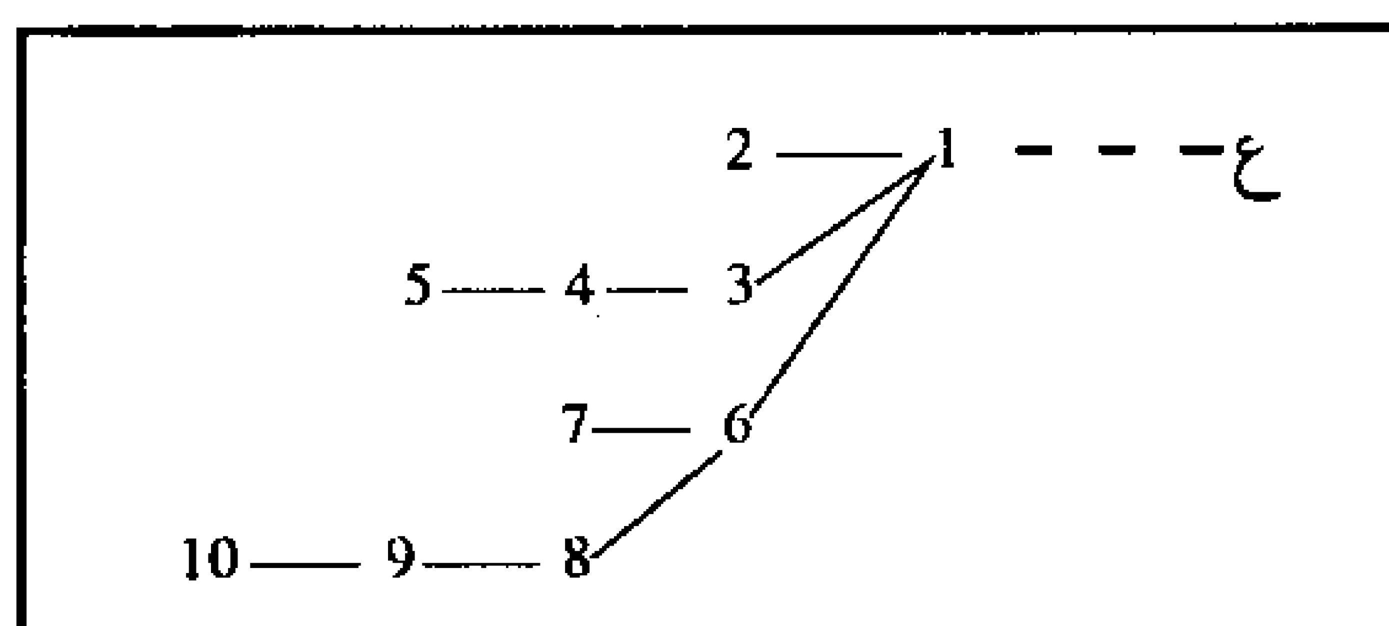
ب - استخلاص القاعدة الصريحة للنص (بيانات الاتساق)

يقوم القارئ في تطبيقه لهذه الاستراتيجية بمراعاة عنصرين :

. ترابط القضايا وتواترها

. جدة القضايا

ويظهر ترابط القضايا في علاقتها بالقضية القمة، التي تم اختيارها كمحور للمعالجة، وفي تدرجها وتواترها، حسب الشكل الآتي :



أي : أن ع= العنوان هو القضية-القمة

وأن 1 قضية أولى مرتبطة بهذا العنوان (بالقضية -القمة)

وأن 6،3،2 قضايا مرتبطة بالقضية الاولى

وحيث أننا في بداية المعالجة :

. لايوجد في عازل الذاكرة قضايا سابقة أي أن (ن=0)

. وأن المدخل يتكون من قضايا تشمل من 1 الى 10

وينتج عن ذلك :

. إن مسلسل المعالجة في الدورة المقبلة، أي الثانية، سيختار القضايا المرتبطة أكثر من غيرها أي 1، 6، 8

. وانه يعود بعد ذلك إلى المستوى الثاني، ليبحث عن القضايا الأكثر جدة في المسلسل، أي قضية 3

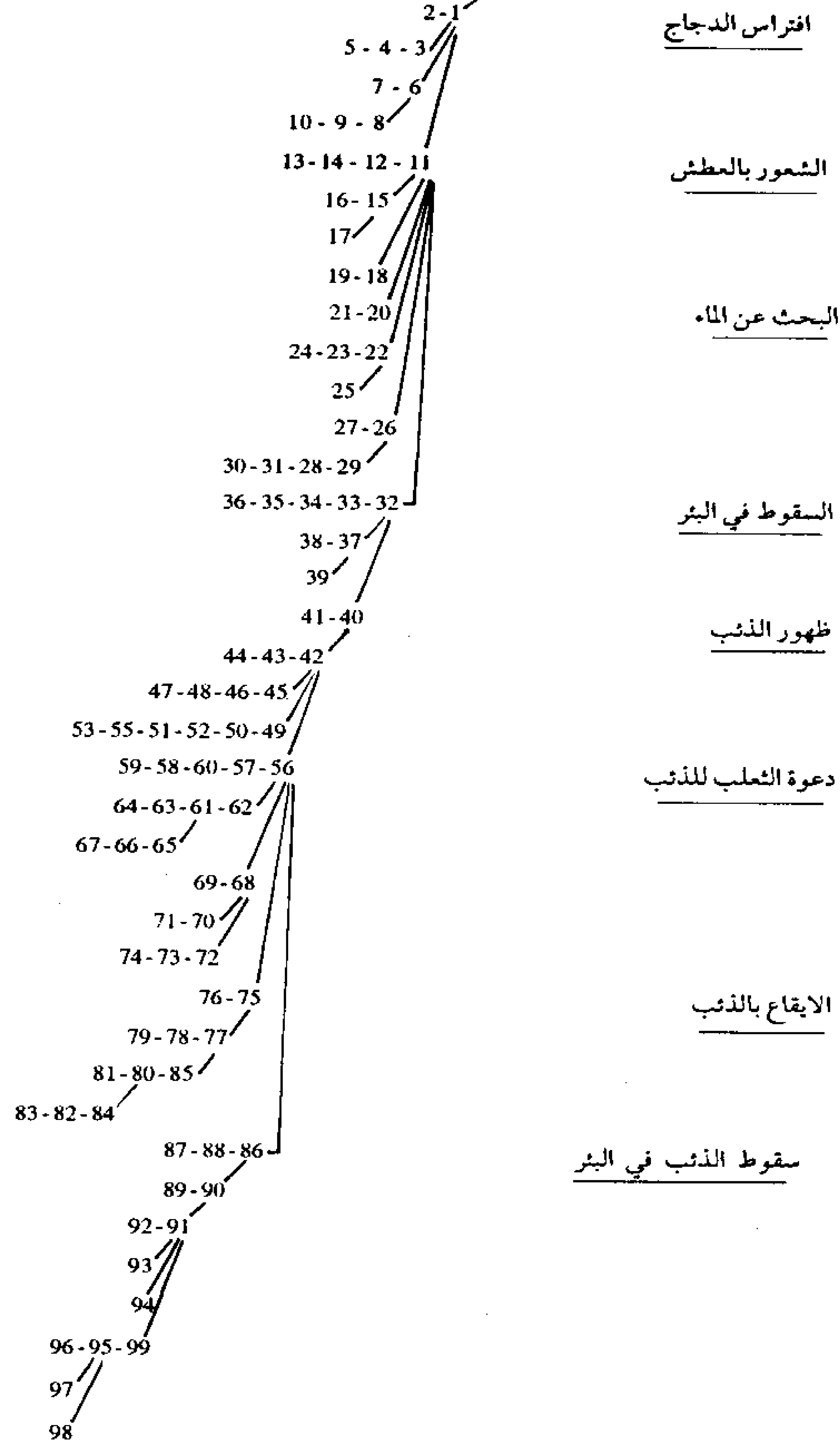
وهكذا :

. تشكل القضايا المترابطة، والأكثر جدة، الجزء المحتفظ به، في عازل الذاكرة.

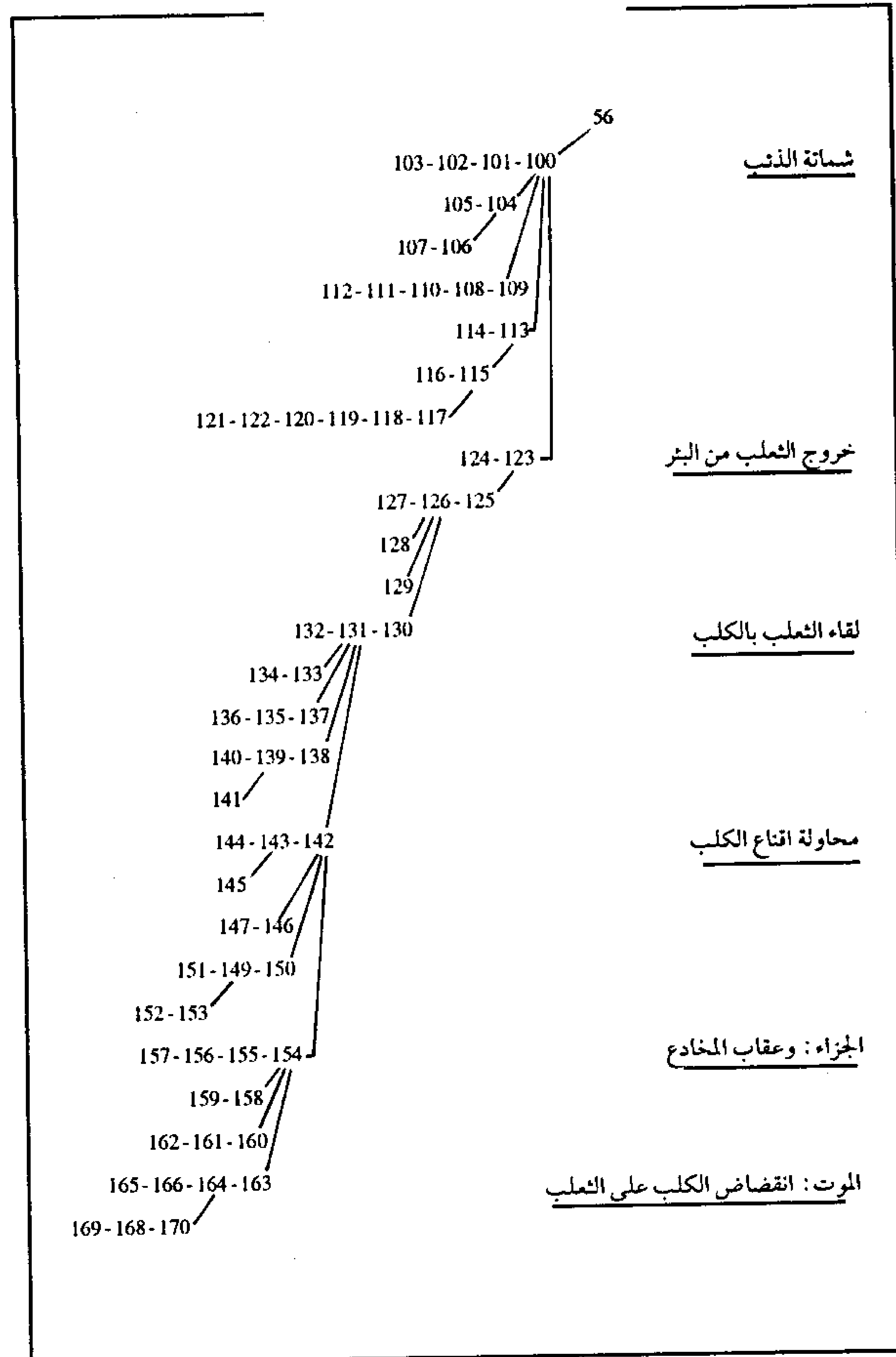
. تستعمل هذه القضايا المحتفظ بها وسيلة للربط في دورة المعالجة المقبلة.

. يتبين من معالجة النص، أن القارئ يقوم بـ 17 دورة للمعالجة ترتبط قضاياها (وفق الأشكال الموضحة لدورات المعالجة المدرجة في الملحق رقم 3)

. وبناء على كل هذا، يستخلص من معالجة نص حكاية الثعلب الشكل العام الآتي :



القضية - القمة (العنوان)
2-1
5 - 4 - 3
7 - 6
10 - 9 - 8
13 - 14 - 12 - 11
16 - 15
17
19 - 18
21 - 20
24 - 23 - 22
25
27 - 26
30 - 31 - 28 - 29
36 - 35 - 34 - 33 - 32
38 - 37
39
41 - 40
44 - 43 - 42
47 - 48 - 46 - 45
53 - 55 - 51 - 52 - 50 - 49
59 - 58 - 60 - 57 - 56
64 - 63 - 61 - 62
67 - 66 - 65
69 - 68
71 - 70
74 - 73 - 72
76 - 75
79 - 78 - 77
81 - 80 - 85
83 - 82 - 84
87 - 88 - 86
89 - 90
92 - 91
93
94
96 - 95 - 99
97
98
افتراس الدجاج
الشعور بالعطش
البحث عن الماء
السقوط في البئر
ظهور الذئب
دعوة الثعلب للذئب
الايقاع بالذئب
سقوط الذئب في البئر



56
شماتة الذئب
103 - 102 - 101 - 100
105 - 104
107 - 106
112 - 111 - 110 - 108 - 109
114 - 113
116 - 115
121 - 122 - 120 - 119 - 118 - 117
خروج الثعلب من البئر
124 - 123
127 - 126 - 125
128
129
لقاء الثعلب بالكلب
132 - 131 - 130
134 - 133
136 - 135 - 137
140 - 139 - 138
141
محاولة اقناع الكلب
144 - 143 - 142
145
147 - 146
151 - 149 - 150
152 - 153
الجزاء : وعقاب المخادع
157 - 156 - 155 - 154
159 - 158
162 - 161 - 160
الموت : انقضاض الكلب على الثعلب
165 - 166 - 164 - 163
169 - 168 - 170

جـ - تكوين البنيات العامة : (افتراضات الانسجام الكلي)

يستند القارئ، وبكيفية ضمنية، على القضايا المعالجة في قاعدة النص، لإنشاء مجموعة من القضايا الكبرى الممثلة لجوهر النص من جهة وفي ذات الوقت لنوعه الأدبي، وذلك قصد الحصول على الانسجام الكلي، الكفيل بتحقيق فهم النص وإدماجه في الذاكرة، وتخزينه وإعادة إنتاجه.

ويتحقق ذلك باعتماد ما يسمى بالقواعد الكبرى المتمثلة في :

. الحذف

. التعميم

. الإدماج

. الإنشاء

وتسمح هذه القواعد الكبرى بالتعامل مع القضايا المعالجة، وتمييز مدى ملاءمتها للتخزين وإعادة الإنتاج . ولذلك يضطر القارئ أحيانا إلى الاحتفاظ ببعض القضايا الصغرى كما هي اذا كانت ملائمة، أو يعمل على حذف بعضها، وإلى تعميم وإدماج بعضها الآخر في قضايا أكبر، أو إلى إنشاء قضايا جديدة، كفيلة بتضمن مجموعة من القضايا الصغرى.

ويكون اللجوء إلى قاعدة الحذف، حينما يعتبر القارئ أن قضية صغرى ليست شرطا لتأويل قضية موالية، بكيفية مباشرة أو غير مباشرة.

أما التعميم والإدماج فيتحققان بتعويض القضايا الجزئية بقضية عامة واصفة لمجموع هذه القضايا بشكل أكثر تنظيما.

في حين يكون القارئ في بعض الأحيان مدعوا إلى تعويض متوالية من القضايا بقضية جديدة تصف حدثا عاما.

وغالبا، ما يتم استعمال هذه القواعد الكبرى بتوعية من الترسيمة العامة للنص أو الخطاب. حيث تقوم هذه الترسيمة بجعل القضايا أو البنيات العامة تتخذ مسارا منسجما مع البنيات الاتفاقية للخطاب.

كما تقوم الأطر المعرفية والتقويمية بمراقبة اشتغال هذه القواعد الكبرى واختيار البنيات العامة المناسبة للترسيمة.

وهكذا نجد في النص الحكائي أن هذه البنيات العامة تحترم النظام العام للمحكي من حيث هو: بداية، وعقدة، ومحاولة، وحل، وخاتمة، وعبرة أخلاقية (المغزى).

الملفوظات	البنيات العامة	القواعد الكبرى
1 - 5	افتراس الثعلب للدجاج	انشاء
6 - 10	الخروج السريع من الخم	حذف
11 - 19	الشعور بالعطش	إدماج
20 - 31	البحث عن الماء	تعميم وادماج
32 - 39	سقوط الثعلب في البئر	تعميم وادماج
40 - 48	ظهور الذئب	تعميم وادماج
49 - 74	دعوة الثعلب للذئب	إنشاء
75 - 83	الايقاع بالذئب	إنشاء
84 - 99	سقوط الذئب في البئر	تعميم
100 - 122	شماتة الذئب	إنشاء
123 - 132	خروج الثعلب من البئر	تعميم
133 - 141	لقاء الثعلب بالكلب	تعميم
142 - 153	محاولة اقناع الثعلب للكلب	إنشاء
154 - 162	الجزاء وعقاب المخادع	إنشاء
163 - 170	انقضاض الكلب على الثعلب	تعميم

3.2- تخزين المقروء وإعادة إنتاجه:

اذا كان تخزين القضايا يتحقق بمعالجة النص في شكل دورات متعاقبة تتناسب مع سعة الذاكرة، فإن إعادة إنتاج هذه القضايا، تخضع بدورها إلى نفس المسلسل، ذلك أن هذا الأخير ينطلق من افتراض مؤداه أن المعالجة تكون دورية، وبالتالي تعتبر القضايا المعالجة والمخزنة في الذاكرة قابلة للاستعادة في مهام إعادة الإنتاج، كالتلخيص والتذكر المباشر أو غير المباشر... بنسبة احتمالية موافقة لعدد المرات التي شاركت فيها قضايا معينة في دورات المعالجة...

وهذا بالطبع مجرد افتراض، يمكن أن تؤثر في صحته عوامل أخرى مثل طبيعة النص، ونوع المهمة المراد إنجازها والمستوى الدراسي وقدرات الشخص وسعة ذاكرته . . ومدة الاحتفاظ والتخزين . . .

إلا أنه، وبصفة عامة، تتناسب احتمالية إعادة الانتاج مع عدد المرات التي تشارك فيها بعض القضايا في دورات المعالجة . . . ذلك أن قضية معينة تشارك أكثر من غيرها في هذه الدورات، تكون أكثر قابلية واحتمالا لإعادة الإنتاج في مستوى التلخيص أو التذكر . . .

وكما يظهر من بيانات الاتساق السابقة الخاصة بنص "حكاية الثعلب" نجد أن بعض القضايا قد شاركت بالفعل أكثر من غيرها في دورات المعالجة الأمر الذي يجعلنا نفترض أنها أكثر قابلية للاسترجاع من غيرها وذلك لكونها:

-أكثر ترابطا واتساقا (عدد المشاركة في دورات المعالجة)

-أكثر توافقا مع الترسيمة العامة للنمط الأدبي (حالات المحكي . . .)

-أكثر تمثيلا للبنيات الكبرى الدلالية للمحكي (مضمون النص)

ويوضح الجدول الآتي عدد مشاركة هذه القضايا ونسب احتمال إعادة إنتاجها..

رقم القضية	ملفوظ القضية	عدد مرات المشاركة	نسبة الاحتمال
1	نزل الثعلب في الخم	3	2
6	خرج الثعلب من الخم	2	1
11	شعر الثعلب بالعطش	3	2
32	لكن = قفز — الثعلب	4	3
42	مر الذئب بالبئر	2	1
56	دعا الثعلب الذئب	4	3
100	نظر الذئب الى الثعلب	3	2
131	ينطلق الثعلب	2	1
142	قال الثعلب للكلب	2	1
154	لكن = قال —— تعلم	2	1
163	ثم : لكن —— انقض على	2	1

توضيح :

(نسبة الاحتمال=عدد مرات المشاركة - 1) أي بحذف المرة التي شاركت فيها القضية في دورة المعالجة الخاصة بها.

ويلاحظ بخصوص القضايا السابقة، أنها شاركت في دورات المعالجة أكثر من مرة واحدة، ولذلك تملك حظوظا أكبر في الاستعادة بشكل يتناسب ومدى إسهامها في ضمان اتساق النص وفي الوصل بين قضاياه..

إلا أن ما يجب التنبيه إليه، هو أن هذه القضايا لا تخزن أو تسترجع بنفس الشكل الذي وردت فيه ملفوظات النص، فهي تخضع على الأقل لضرورتين :

* استعمال القواعد الكبرى

* اللجوء إلى تعديلات وتحويرات...

أ- استعمال القواعد الكبرى :

وذلك بترجمة هذه القضايا إلى بنيات عامة مناسبة للترسيمة العامة للنص أو الخطاب، أي بإخضاع الملفوظات النصية لقواعد الحذف والتعميم والإدماج والإنشاء، بكيفية تجعلها مناسبة للبنيات العامة.

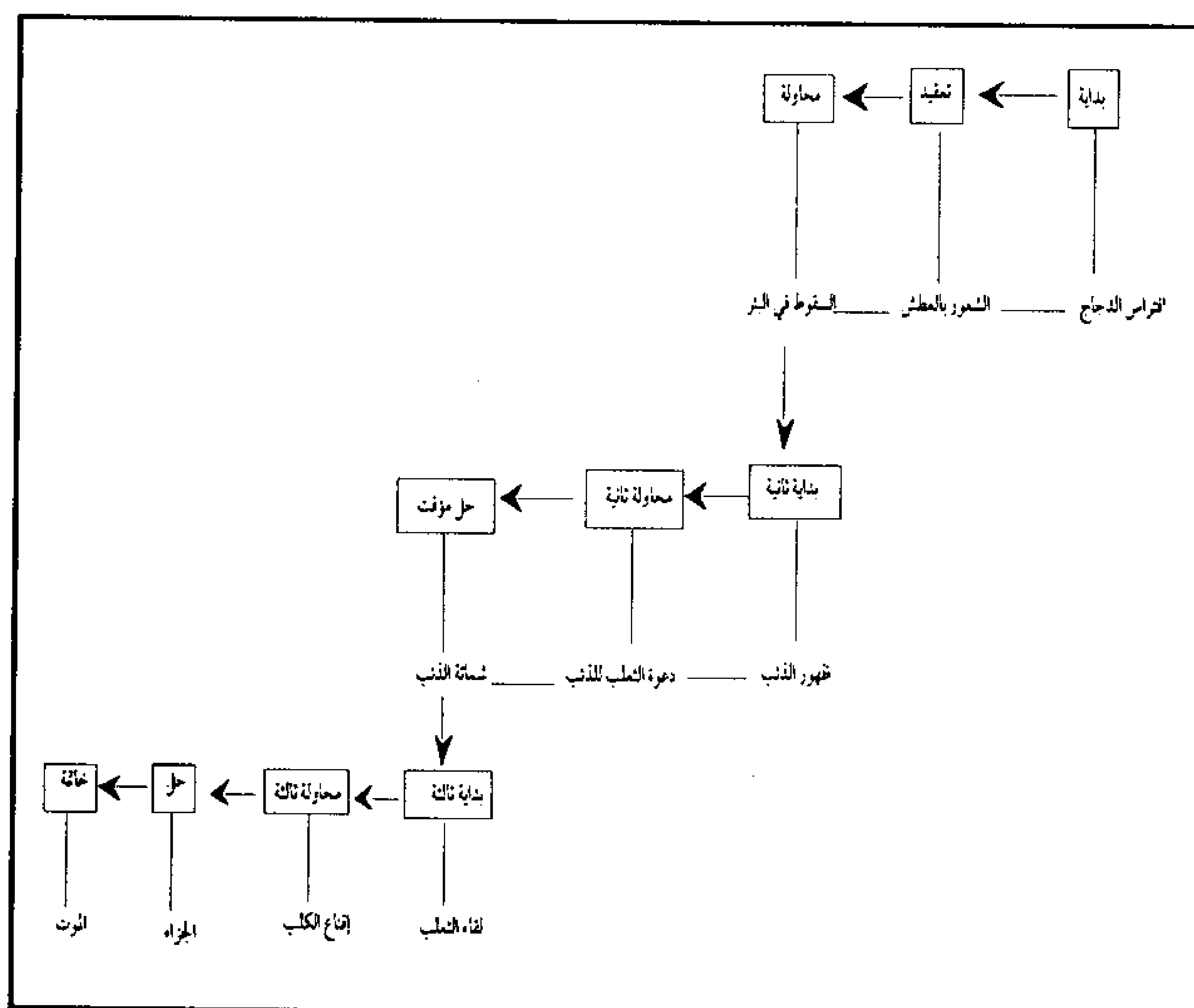
ويظهر الجدول الآتي استخدام هذه القواعد، بحيث يتم

-إدماج الملفوظين 1 و6 في قضية عامة هي افتراس الدجاج

-إخضاع الملفوظات الأخرى لقاعدتي التعميم والانشاء باقتراح قضايا أعم.

- جعل القضايا الكبرى مناسبة للترسيمة العامة للمحكي الذي يندرج ضمنه النص...

رقم القضية	القضايا الكبرى أو البنيات العامة	عدد المشاركات	نسبة الاحتمال
1	افتراس الدجاج = (البداية)	5	2
12	الشعور بالعطش = (تعقيد)	3	2
32	السقوط في البئر = (محاولة فاشلة)	4	3
42	ظهور الذئب = (بداية ثانية)	2	1
56	دعوة الثعلب للذئب = (محاولة ثانية)	4	3
100	شماتة الذئب (الوقوع) = (حل مؤقت)	3	2
131	لقاء الثعلب بالكلب = (بداية ثالثة)	2	1
142	اقناع الكلب = (محاولة ثالثة)	2	1
154	الجزاء وعاقبة المخادع = (حل)	2	1
163	الموت ونهاية المخادع = (خاتمة وأخلاق)	2	1



ب) اللجوء إلى تعديلات وتحويلات :

ليس من الضروري أن يقع تخزين هذه القضايا وإعادة إنتاجها بنفس الشكل الذي تمت به في المعالجة المحلية(الاتساق) والكلية (الانسجام) حيث يحتمل أن تتعرض لتعديلات وتحويرات مختلفة :

- في المعجم :

. باستبدال كلمات بأخرى

. بإحلال أسماء ونعوت بديلة

- في وجهات النظر :

. بتبئير القارئ لأصوات معينة ووجهات نظر محددة

. وجهة نظر الراوي أو السارد

. وجهة نظر إحدى الشخصيات الحكائية

. بالمزاوجة بين عدة وجهات النظر في نفس الآن

. في الاهتمام ببعض التفاصيل وإهمال غيرها .

3- قارئ النص / نص القارئ : (محاولة في التركيب والاختبار)

يستنتج من تطبيق استراتيجية حافة الهجوم كأداة للقراءة والتعرف على استراتيجية التعاون النصي :

- أن القارئ يواجه النص انطلاقا من :

. معمارية النص من حيث هي بنيات عامة وقضايا متراتبة صغرى وكبرى . . . وقواعد كلية . . .

. بنية القارئ المعرفية من حيث هي أطر ومواقف تقويمية وتصاميم ومدونات . .

. وأن النص المقروء هو في نهاية المطاف، قضايا وبنيات وقواعد وقع تحيينها من طرف قارئ يمتلك موسوعة معرفية تدمج النص ضمن هذه الموسوعة، وتعيد النظر في

هذه الموسوعة انطلاقا من اقتصاد النص.

وهكذا يظهر من عرض وتطبيق استراتيجية حافة الهجوم، أن القارئ في تعامله مع النصوص الحكائية، عبر مسلسلات الفهم والتخزين و إعادة الإنتاج، يعمل في نفس المسار الذي يشتغل فيه القارئ النموذج في استراتيجية التعاون النصي، وذلك بتحيين البنيات النصية، وتأثيث الفراغات المتروكة في النص، باللجوء إلى نوع من التأطير المعرفي والتقويمي، لتحديد الشروط التواصلية للخطاب، ولتشكيل الافتراضات الاستكشافية الضرورية للفهم وإنشاء التمثلات الذهنية والتفسيرات الاستدلالية، بتحقيق الاتساق والانسجام النصيين، وإدماج ذلك في موسوعته المعرفية.

كما يتبين أيضا ان النص المقترح، في مدخل القراءة، ليس من الضروري ان يتطابق مع النص المقدم في المخرج، عن طريق إعادة الإنتاج، ذلك أن هذا النص يخضع لأنواع من التحويلات والقلب والتحوير بشكل مناسب لمعارف القارئ وقدراته المعجمية والدلالية وإنجازاته التداولية، ويجعلنا ذلك نخلص إلى:

- أن لكل قارئ نصه

-كما أن لكل نص قارئه النموذج.

ولا يعني ذلك، حصول تشويش في فهم النص، مادام القارئ قادرا على الوصول إلى نوع من الاتساق والانسجام في قضايا النص، بل إن هذا الاختلاف في النصوص المعاد إنتاجها، يمكن أن يكون هدفا تعليميا تسعى إلى تحقيقه تدريسية النص الأدبي، واستثمار نتائجه في تأسيس بيداغوجيا تفاعلية، تتجاوز تلك الخطية المميزة لطرائق الابلاغ السائدة في التعليم النظامي...

ولذلك، وحتى نتمكن من رصد تفاعلات النص، -القارئ في المستويات المحلية والكلية، عبر مسلسلات الفهم وإعادة الإنتاج... سنعمد هنا إلى دراسة هذه التفاعلات باستحضار افتراضات استراتيجية حافة الهجوم واستراتيجية التعاون النصي... وتحليل بعض الإنجازات الكتابية لمجموعة من التلاميذ، المنتمين للسنتين الاولى والثانية من التعليم الثانوي.. (تلخيص وتذكر نص حكاية الثعلب).

1.3- إطار الاختبار :

- الأهداف :

يستهدف هذا الاختبار ، كما ذكرنا ، دراسة تحققات القراءة الفعلية ، في مستويات الفهم وإعادة الإنتاج ، تحت تأثير شروط تواصلية تدريسية ومقارنتها بجملة من الافتراضات تشكلت لدينا من تطبيق استراتيجية التعاون النصي (القارئ في النص) واستراتيجية حافة الهجوم (القارئ للنص) .

وتظهر هذه الافتراضات في :

أ- أن الانجازات الكتابية ، كانت تلخيصا مباشرا أو تذكرا ، تتخذ غالبا بنية مشابهة للبنية العامة للنص الأصلي ، وحيث أن النص المقروء (حكاية الثعلب) له بنية حكائية ، فإن الإنجازات الكتابية المتحققة ستكون لها بنية مشابهة للحكاية .

ب - تملك القضايا الأكثر ترابطا في النص الأصلي حظوظا أكثر من غيرها في الإنتاج المعاد بواسطة التلخيص أو التذكر .

جـ - يتم تذكر قضايا النص في شكل قضايا كبرى مناسبة للترسيمة العامة (بنية المحكي) .

د - يوجد اختلاف في طبيعة القضايا المسترجعة حسب المهمة المنجزة ، بحيث يحتمل أن يكون التلخيص المباشر أكثر تمثيلية للنص الأصلي من التذكر .

هـ- يكون للمستوى أهمية وتأثير في استرجاع قضايا النص سواء تعلق الأمر بالتلخيص المباشر أو التذكر .

و- ليس لمتغير الجنس أهمية كبرى في استرجاع قضايا النص .

• العينة :

لدراسة صحة الافتراضات السابقة ، تم اختيار عينة من التلاميذ (30 تلميذا) ينتسبون لمستويين دراسيين مختلفين ، نصفهم (أي 15 تلميذا) من مستوى السنة الاولى ثانوي ، ونصفهم الآخر (15 تلميذا) من مستوى السنة الثانية ثانوي . . . ويدرس الجميع بإحدى ثانويات مدينة الرباط (ثانوية الخطابي) .

وقد طلب منهم جميعا في البداية، قراءة نص " حكاية الثعلب " قراءة متأنية لمدة (30 دقيقة) ثم تقديم ملخص كتابي (مدة الانجاز 20 دقيقة) وبعد انقضاء أسبوع كامل على تاريخ القراءة، طلب منهم مرة ثانية تقديم ملخص آخر للنص، بالاعتماد على التذكر (مدة الانجاز 20 دقيقة) وهكذا تم الحصول على الإنجازات الكتابية المكونة للمتن القابل للتحليل وعددها 26 إنجازا =للتلخيص المباشر .

و 24 إنجازا = للتذكر . . . .

وقد كانت هذه الإنجازات موزعة بالشكل الآتي حسب متغيرات الجنس والمستوى . . .

التلخيص			التذكر			
الجنس	المستوى		الجنس		المستوى	
إناث	الأولى	الثانية	ذكور	إناث	الأولى	الثانية
12	13	13	13	11	12	12

2.3- نتائج الاختبار :

يتبين من تحليل الانجازات الكتابية تلخيصا مباشرا أو تذكر جملة ملاحظات حول :

. المقارنة بين القضايا النصية وتلك المسترجعة والمقبولة .

. المقارنة بين متغيرات القضايا المقبولة

. المقارنة بين احتمالات استراتيجيات القراءة (القارئ في النص والقارئ للنص) وتحققات الاسترجاع . . .

أ- القضايا النصية والمسترجعة والمقبولة

يلاحظ في هذا الجانب، وكما يمثل ذلك إحصائيا وبيانيا الشكلان المثبتان بعده :

1 - أن التلاميذ قد استرجعوا بالفعل عددا كبيرا من القضايا النصية في شكل قضايا كبرى .

. فإن كان عدد التواترات المطلقة هو 260 .

. فإن عدد تواترات القضايا المسترجعة وصل إلى 186

. وأن نسبة استرجاع هذه القضايا فاقت 72٪

2 - كانت نسبة القضايا المقبولة مرتفعة بدورها حيث وصلت الى 89٪ أي بتواتر 166 من أصل 186 .

3 - كان اتجاه الاسترجاع يتخذ بصفة عامة شكلا منحنيا، فهو مرتفع في البداية، ولكنه يأخذ في الانحدار مع التقدم في قراءة النص، ويظهر ذلك في كون النصف الأول من القضايا الكبرى أكثر حضورا، سواء في التلخيص المباشر أو التذكر .

. ولذلك نجد أن عدد تواترات القضايا المسترجعة يصل في النصف الاول الى 115 تواترا بنسبة 61٪.

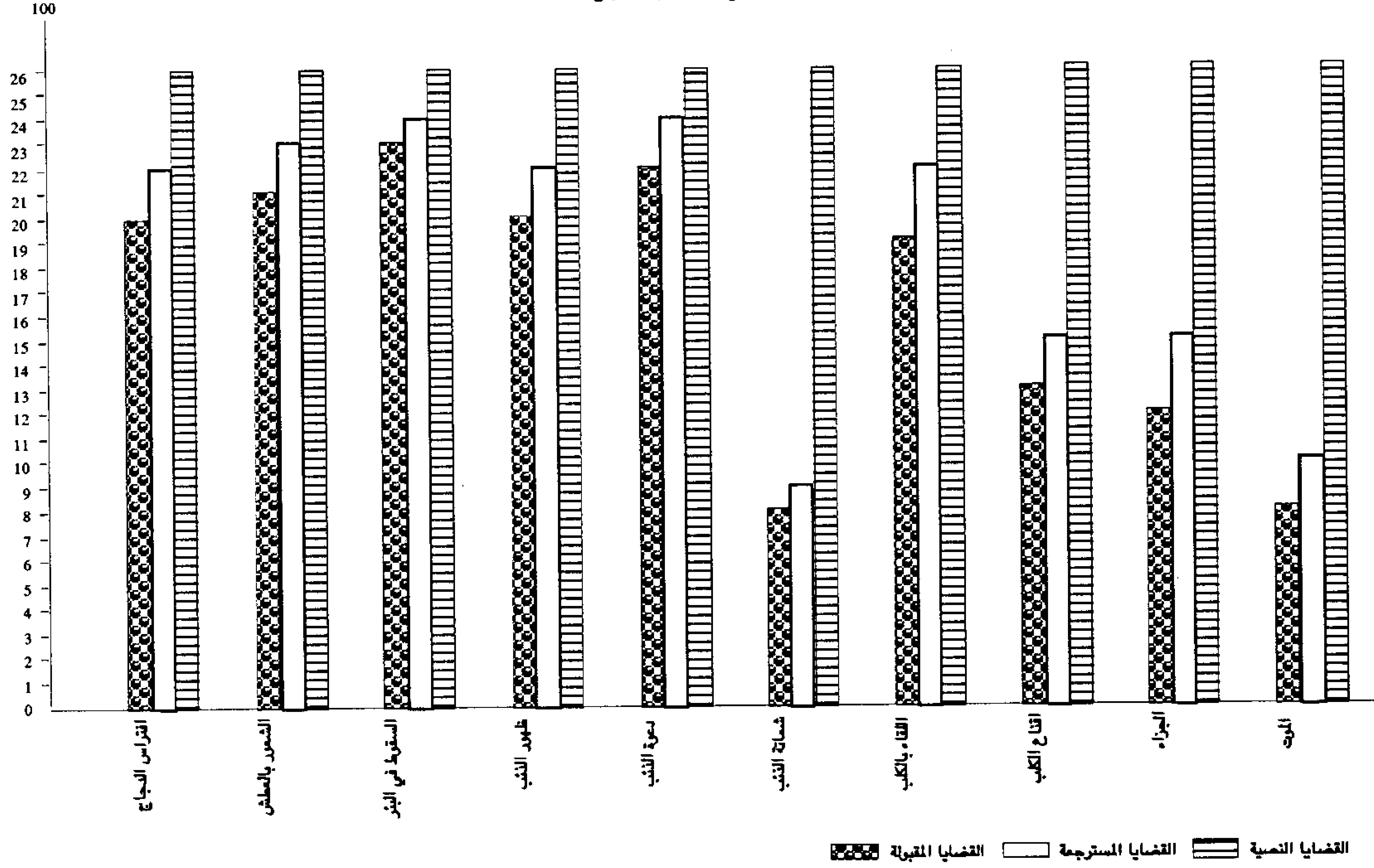
في حين لا يمثل النصف الثاني سوى 71 تواترا و نسبة لا تزيد عن 38٪.

. كما نجد أن عدد تواترات القضايا المقبولة يصل في النصف الأول إلى 106 بنسبة تفوق 63٪ .

. ولا يمثل النصف الثاني من القضايا إلا 60 تواترا ونسبة 36٪

القضايا النصية والمسترجعة والمقبولة

القضايا النصية		القضايا المسترجعة		القضايا المقبولة		نسبة القضايا المقبولة
القضايا الكبرى	التواترات المطلقة	التواترات	النسب	التواترات	النسب	القضايا المسترجعة
1-افتراس الثعلب للدجاج	26	22	%12	20	%12	%90
2- الشعور بالعطش	26	22	%12	21	%13	%91
32- سقوط الثعلب في البئر	26	24	%13	23	%18	%95
42-ظهور الذئب	26	22	%12	20	%12	%90
56- دعوة الثعلب للذئب	26	24	%13	22	%14	%92
100-شماتة الذئب	26	09	%05	08	%05	%89
131-لقاء الثعلب بالكلب	26	22	%12	19	%11	%86
142- إقناع الثعلب للكلب	26	15	%08	13	%08	%87
154-الجزاء وعاقبة المخادع	26	15	%08	12	%07	%80
163- الموت=قتل الثعلب	26	10	%05	08	%05	%80
العدد الاجمالي	260	186	%72	166	%89	



القضايا النصية و المسترجعة و المقبولة
100
0
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
افتراس الدجاج
الشعور بالعطش
السقوط في البئر
ظهور الذئب
دعوة الذئب
شماتة الذئب
القاء بالكلب
اقناع الكلب
الجزاء
الموت
القضايا النصية
القضايا المسترجعة
القضايا المقبولة

ب - متغيرات القضايا المقبولة

يلاحظ في استرجاع القضايا المقبولة جملة ملاحظات :

1) تأثير متغيرات المستوى والمهمة والجنس كان قويا وبالخصوص بالنسبة للمتغيرين الأول والثاني، حيث نجد:

. أن تأثير المهمة كان أساسيا، وذلك لاستئثار التلخيص المباشر بنسبة كبيرة في استعادة القضايا الكبرى إلى الثلثين 66٪ مقابل الثلث 34٪ للتذكر . .

كان لاختلاف المستويات الدراسية التي ينتسب إليها التلاميذ دوره في استرجاع القضايا ، بحيث مثلت السنة الثانية ما يقارب الثلث 64٪ مقابل 37٪ للسنة الأولى .

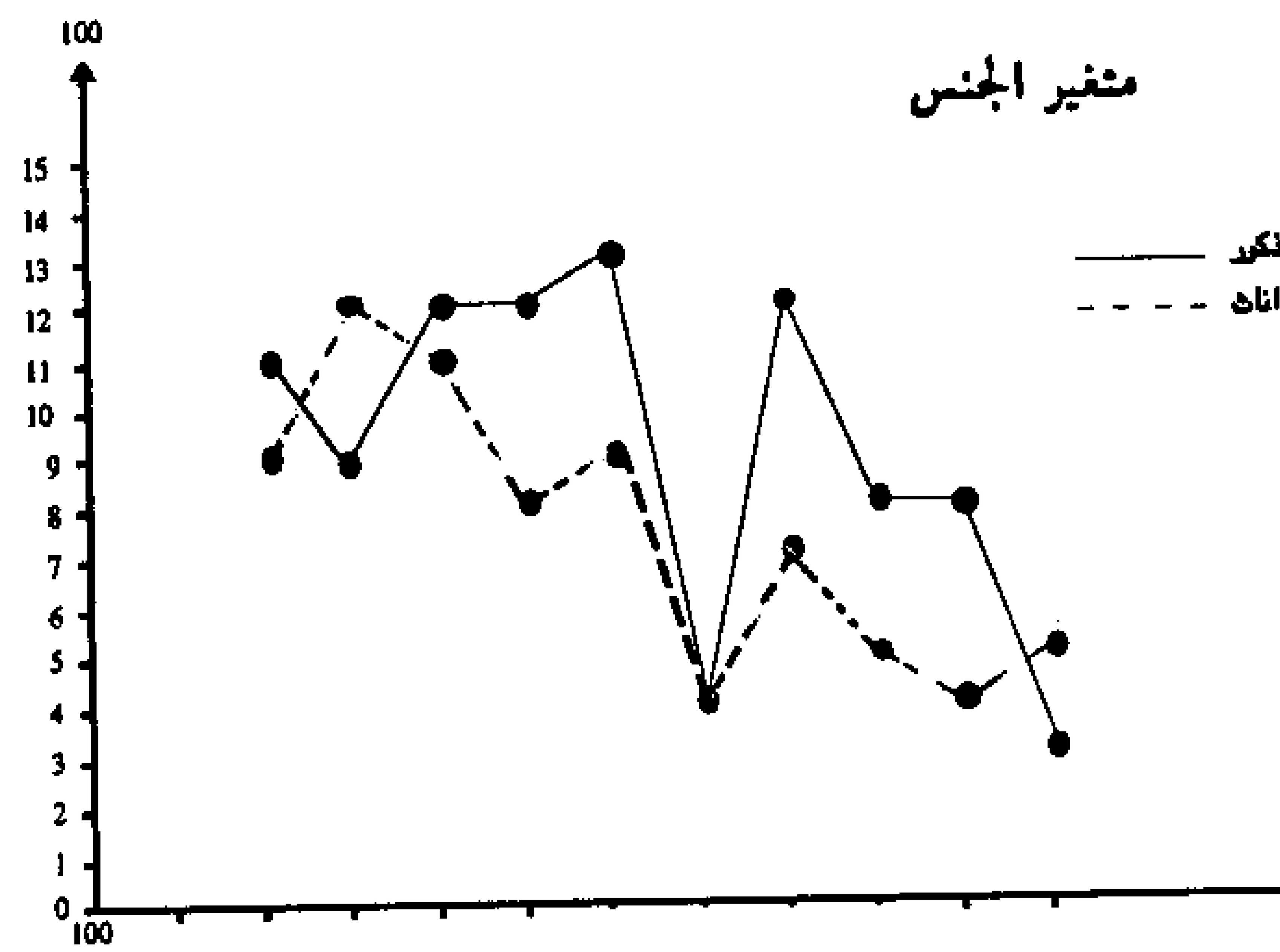
. كما نجد أن تأثير الجنس له بعض الانعكاسات على النتائج وإن لم يكن ذلك حاسما . . بحيث فاقت نسبة الذكور 54٪ ولم تتعد نسبة الإناث 46٪.

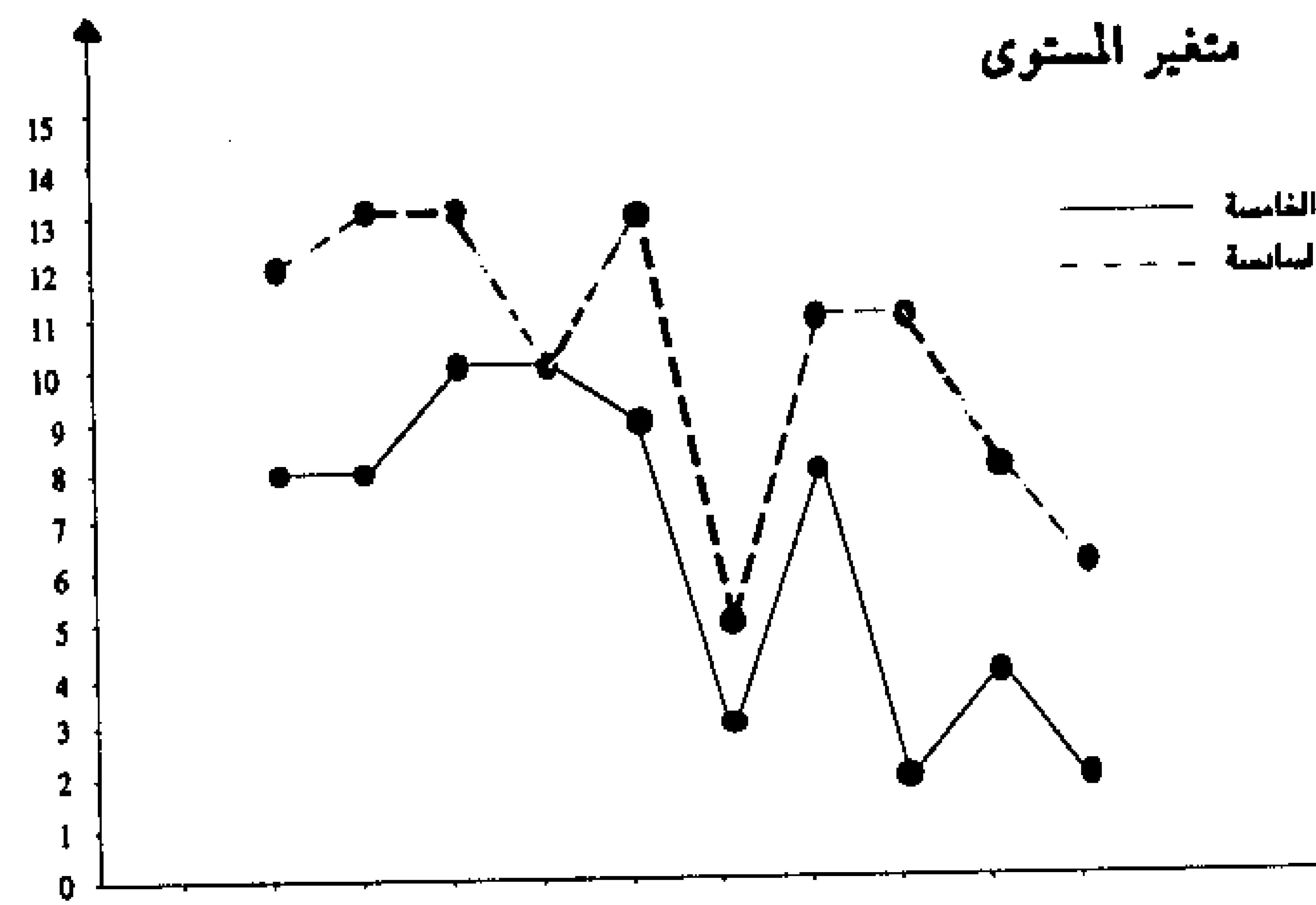
2) يزداد تأثير هذه المتغيرات في النصف الثاني من القضايا الكبرى المسترجعة والمقبولة بحيث نجد:

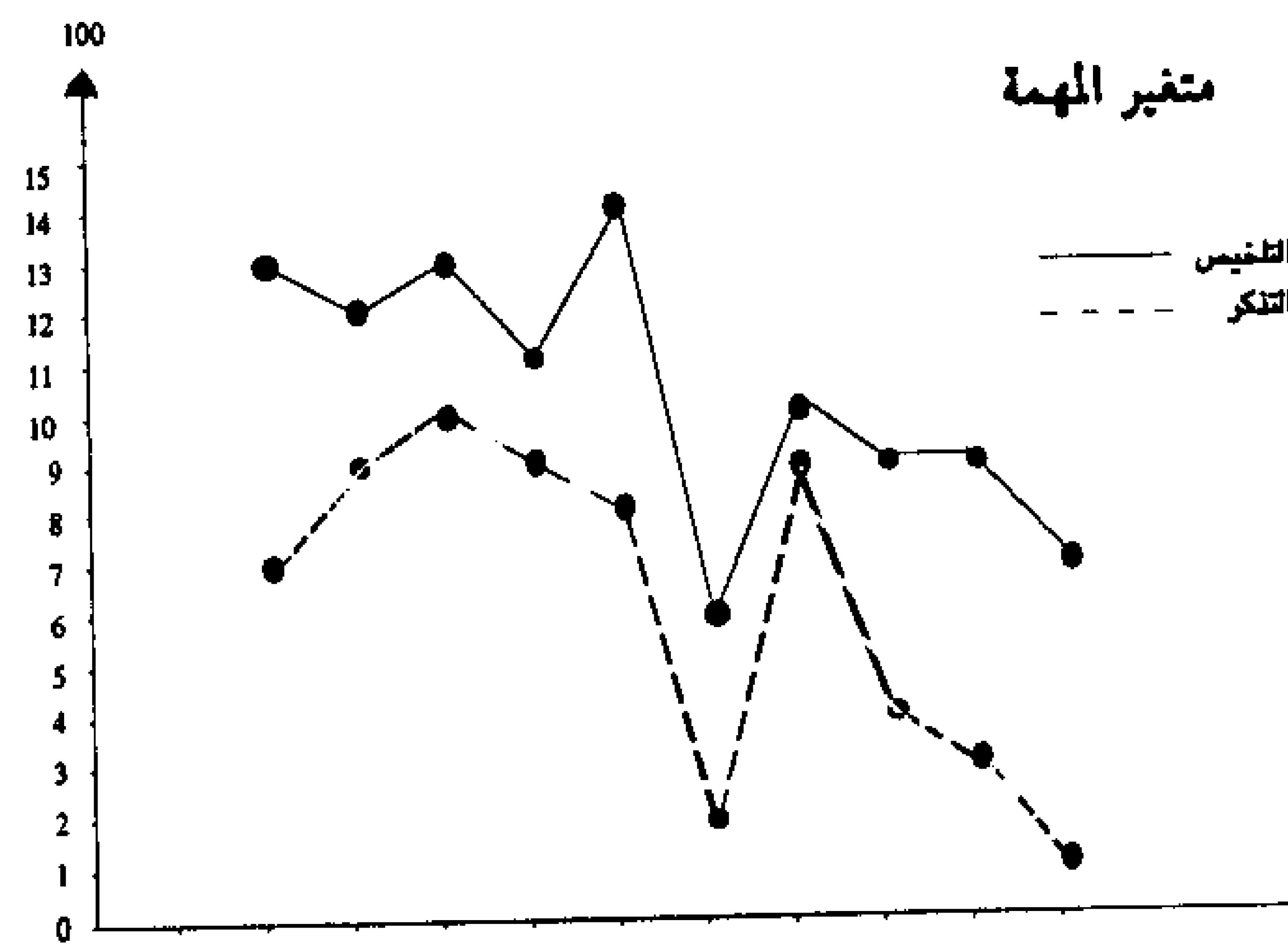
. نسبة الذكور تصل إلى 66٪ مقابل 44٪ للإناث

. نسبة تمثيل السنة الثانية تتعدى 71٪ مقابل 28٪ للسنة الاولى .

. تتعدى نسبة النصف الثاني من القضايا المسترجعة عن طريق التلخيص المباشر 72٪ مقابل 27٪ للتذكير.


متغير الجنس
ذكور
اناث
100
15 14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0


متغير المستوى
الخامسة
السادسة
100
15 14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0


متغير المهمة
التلخيص
التذكر
100
15 14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

جـ - احتمالات استراتيجيات القراءة وتحققات الاسترجاع

يستخلص من تحليل الانجازات الكتابية المتعلقة بالتلخيص المباشر أو بالتذكر، وبغض النظر عن طبيعة المتغيرات وآثارها . . . أن هناك قضايا قابلة للاستعادة أكثر من غيرها وذلك :

. لكونها مناسبة للقضايا الكبرى للنص؛

. لأنها تلائم الترسيمة العامة للنص؛

. لأنها أكثر ترابطا مع القضية القمة . . . .

. لكونها أسهمت في أكثر من دورة للمعالجة وتم الاحتفاظ بها في عازل الذاكرة لتضمن الوصل بين قضايا النص السابقة وتلك اللاحقة . . .

. لأنها تمثل عنصرا مهما في اتساق النص وانسجام قضاياه .

ومن هنا يلاحظ :

1) وجود تشابه بين اتجاه احتمالات الاسترجاع المفترضة في استراتيجيات القراءة (القارئ في النص والقارئ للنص) والتحققات الفعلية الناتجة عن استرجاع القضايا المقبولة في الإنجازات الكتابية .

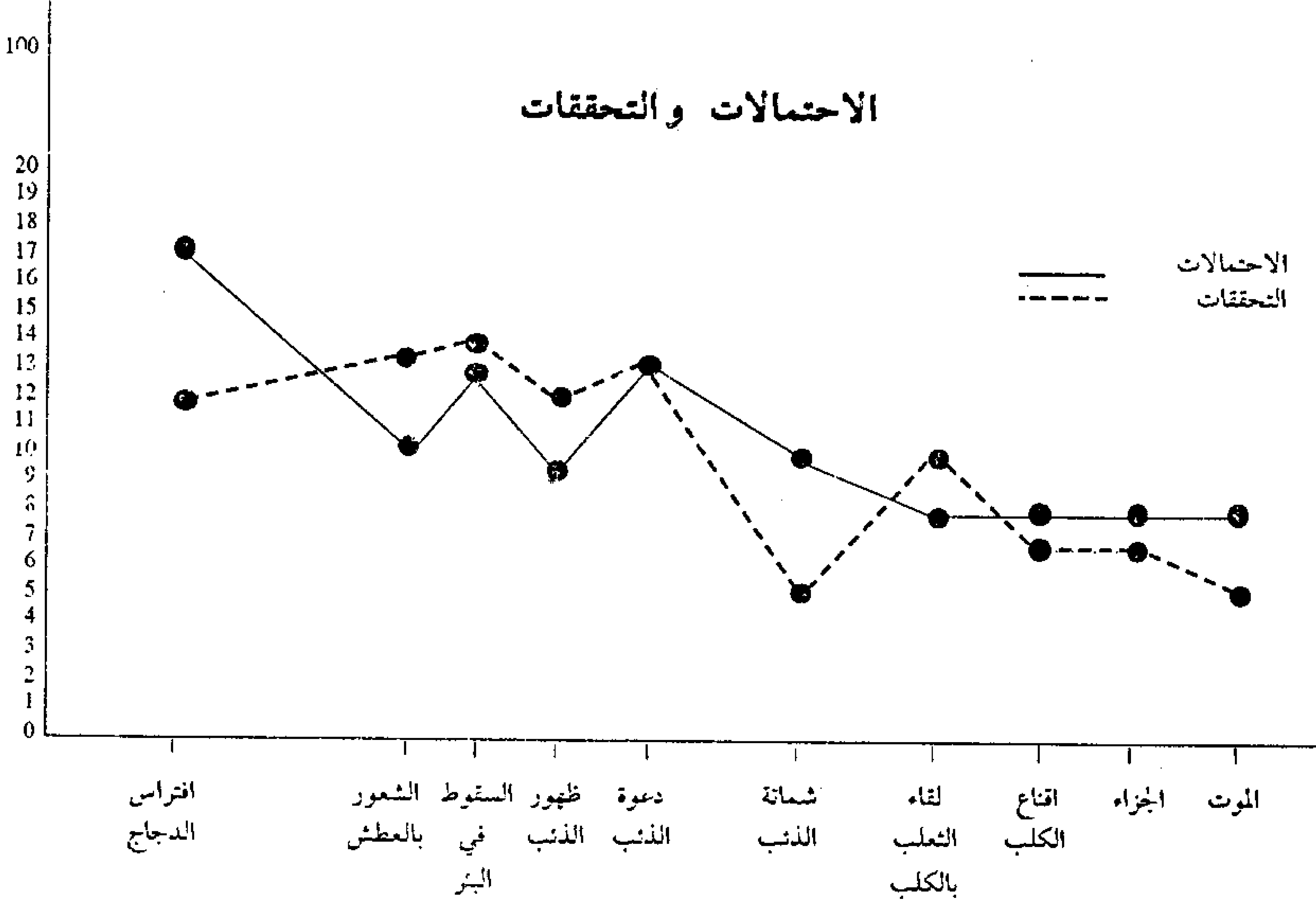
2) تتخذ القضايا المقبولة المسترجعة شكل قضايا كبرى مناسبة للترسيمة العامة للنص .

3) تختلف القضايا المقبولة المسترجعة من حيث الأهمية المعطاة لها، فإذا كانت هذه القضايا منتسبة للنصف الأول من النص فإنها تحظى بنسبة كبيرة في الاسترجاع، وتمثل نسبة 62٪ من مجموع التواترات المسجلة في احتمالات استراتيجيات القراءة، و64٪ من تواترات استرجاع القضايا المقبولة في القراءة الفعلية .

ويبين الجدول الآتي مقارنة بين هذه الاحتمالات والتوقعات من جهة وتحققات القراءة من جهة ثانية . . .

مقارنة
بين احتمالات استراتيجيات القراءة
وتحققات الاسترجاع

	احتمالات استراتيجيات القراءة		تحققات الاسترجاع	
القضايا الكبرى	التواترات	نسبة الاحتمال	التواترات	نسبة التحقق
1 -افتراس الثعلب للدجاج	5	%17	0.77	%12
6-الشعور بالعطش	3	%10	0.80	%13
32- سقوط الثعلب في البئر	4	%13	0.88	%14
42- ظهور الذئب	2	%08	0.76	%12
56-دعوة الثعلب للذئب	4	%13	0.84	%13
100- شماتة الذئب	3	%10	0.31	%05
131-لقاء الثعلب بالكلب	2	%08	0.73	%10
142-إقناع الثعلب للكلب	2	%08	0.46	%07
154-الجزاء وعاقبة المخادع	2	%08	0.46	%07
163- الموت : قتل الثعلب	2	%08	0.31	%05


الاحتمالات والتحققات
الاحتمالات
التحققات
100
20
19
18
17
16
15
14
13
12
11
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
افتراس الدجاج
الشعور بالعطش
السقوط في البئر
ظهور الذئب
دعوة الذئب
شماتة الذئب
لقاء الثعلب بالكلب
اقناع الكلب
الجزاء
الموت

الملحق رقم 1

نزل الثعلب في خم الدجاج، فافترس منه ما استطاع أن يفترس وخرج مسرعا قبل أن تدركه ربة البيت ، وشعر بالعطش، فبحث عن ماء ليشرب، فلم يجد قطرة، وكاد يموت من شدة العطش، فأخذ يدور في المنطقة بحثا عن الماء، حتى عثر آخر الأمر على بئر قد علقت عليها دلو مربوطة في حبل، فقفز إلى الدلو بلا وعي، لعله يجد فيها ماء فيشرب ولكن الدلو ثقلت فنزلت به إلى قاع البئر، وارتفعت إلى الحافة دلو أخرى . . .

وبعد لحظات مر بالبئر ذئب، فرأى الثعلب في قاعها ، فقال له : ماذا دهاك أيها الأخ فوقعت في البئر؟

قال الثعلب : لقد رأيت فيه سمكا كثيرا، أيها الأخ، فنزلت أصطاد منه شيئا وإن كنت لا تصدقني فانزل لترى بعينيك . . .آه يا أخي، كم هو مشبع ولذيذ الطعم ، قال الذئب : كيف يحدث هذا يا ثعلب؟هذه أول مرة تدعوني فيها إلى غذاء، ولم يحدث مثل هذا من قبل .

قال الثعلب الماكر : إن كنت في شك مما أقول يا صديقي ، فانظر في قعر الدلو لترى السمك الكثير . . .

سمع الذئب هذا فجازت عليه الحيلة، فقفز إلى الدلو ، فما أسرع ما هبطت به إلى أسفل وارتفعت الدلو الأخرى التي تعلق بها الثعلب .

وفي منتصف الطريق بين القاع والحافة، نظر الذئب إلى الثعلب في الدلو الأخرى وهي ترتفع به إلى أعلى البئر، فقال له في دهشة: أين أنت ذاهب أيها الأخ، فأجابه الثعلب في خبث: تأمل يا أخي حالنا.... إنه مثل حال الدنيا، كالسلم فيها الطالع وفيها النازل...

وفي اللحظة التي استقر فيها الذئب في قاع البئر، كان الثعلب قد قفز دلوه إلى أرضه سالما، وقبل أن ينطلق فرحا ناجيا بحيلته رأى الكلب يسد عليه الطريق، ويقول له: أين كنت؟ و ماذا فعلت؟

قال الثعلب: لقد انتقمت لك من الذئب.

وقص عليه قصته مع الذئب مزهوا بما فعل، فقال له الكلب، حسنا فعلت، فهو يستحق الموت، ولكنك تعلم أني لا أحب الخداع ولا المخادعين وعلى هذا يجب أن تلقى جزاءك...

ثم انقض عليه، وأمسك بعنقه، فقتله شر قتلة.

الملحق رقم 2

دورة 1 احتفاظ : قضية قمة : ع مدخل 1-10	دورة 2 احتفاظ 1، 3، 6، 8 مدخل 11-19
ع---------1 ___ 2 5-4-3 7-6 10-9-8	1 ___ 3 8 ___ 6 13-14-12-11 16-15 17 19-18

دورة3 احتفاظ 1، 6، 11، 18 مدخل 20-31	دورة 4 مدخل 32-39
1 ___ 6 18-11 21-20 24-23-22 25 27-26 30-31-28-29	29-26-20-11-1 36-35-34-33-32 38-37 39

دورة5 احتفاظ 11، 32، 37، 39 مدخل 40-48	دورة6 احتفاظ 32، 40، 42، 45 مدخل 49-55
39-37-32-11 41-40 44-43-42 47-48-46-45	45-42-40-32 53-55-51-52-50-49

دورة7 احتفاظ 32، 40، 42، 49 مدخل 56-67	دورة8 احتفاظ 32، 56، 62، 65 مدخل 68 – 74
42-40-32 49 59-58-60-57-56-(42) 64-63-61-62 67-66-65	65-62-56-32 69-68 71-70 74-73-72

دورة 9

احتفاظ 56، 68، 70، 72 مدخل 75-85

70 - 68 - 56
72
76 - 75
79 - 78 - 77
81 - 80 - 85
83 - 82 - 84

دورة 10

احتفاظ 56، 75، 77، 85 مدخل 86-99

85-77-75-56
87-88-86
89-90
92-91
93
94
96-95-99
97
98

دورة 11

احتفاظ 56، 86، 90، 91 مدخل 100-112

91-90-86-56
103-102-101-100
105-104
107-106
112-111-110-108-109

دورة 12

احتفاظ 100، 104، 106، 109 مدخل 113-122

106-104-100
109
114-113
116-115
122-120-119-118-117

دورة 13

احتفاظ 100، 113، 115، 117 — مدخل 123-130

-117-115-113-100
124-123
127-126-125
128
129
130

دورة 14

احتفاظ 100، 123، 125، 126 — مدخل 131-141

132-131-126-125-123-100
134-133
136-135-137
140-139-138
141

دورة 15

احتفاظ 131، 133، 137، 138 — مدخل 142-153

133-131
137
138
144-143-142
145
148-147-146
151-149-150
152-153

دورة 16

احتفاظ 131، 142، 146، 150 — مدخل 154-162

146-142-131
150
157-156-155-154
159-158
162-161-160

دورة 17

احتفاظ 142، 155، 158، 160 — مدخل 163 - 170

160-158-154-142
165-166-164-163
169-168-170

من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة:
تحليل عملية التلقي من خلال سيكولوجية القراءة

عبد القادر الزاكي
كلية علوم التربية- الرباط

I- مقدمة :

تطلعنا مراجع النقد الأدبي (انظر، مثلا، ايكلتن - .Eagleton، 1983) على أن النظرية الأدبية الحديثة مرت من ثلاث مراحل مختلفة :

1) مرحلة الاهتمام بالكاتب (عصر الرومانسية، القرن التاسع عشر).

2) مرحلة الاهتمام بالنص (النقد الحديث)

3) مرحلة الاهتمام بالقارئ (النقد الأدبي الذي يمارس حاليا).

وتطلعنا نفس المراجع على أن نظرية التلقي بجميع مدارسها إنما تدخل في اطار المرحلة الثالثة، أي مرحلة الاهتمام بالقارئ، ذلك أن أصحاب هذه النظرية ("إيرز" Iser، 1978، أو "ياوس" Jauss، 1974 من المدرسة الألمانية و "ستانلي فيش Stanley Fish، 1976 من المدرسة الأمريكية ورولان بارت Roland Barthes، 1970، من المدرسة الفرنسية) يشتركون كلهم في التركيز على القارئ ودوره في فهم وتحديد محتوى المادة المكتوبة.

وقد يتخيل للمرء أن الاهتمام بالقارئ كتحول نظري إنما هو موجة انحصرت في حدود النقد الأدبي، أو أن هذا الاهتمام كان وليد المنظرين للنقد الأدبي فقط. والواقع، كما سنرى من خلال هذه المقالة، هو أن هذا التحول اكتسح ميدان علم النفس كذلك، بل وربما كان لعلم النفس - وبالخصوص علم النفس المعرفي واللساني- دورا فعالا في دعم التحول المذكور وفي تركيز الاهتمام بالقارئ وتعميق المعرفة بما يقوم به هذا الأخير في "فعل القراءة".

وليس غريبا أن يكون الاهتمام بالقراءة والقارئ قاسما مشتركا بين أصحاب النقد الأدبي والعاملين في حقل علم النفس. وليس غريبا أن يكون التلقي موضع اهتمام علماء النفس والتربويين وغيرهم، ذلك أن التلقي عملية انسانية ذات طابع سيكولوجي ولساني وتربوي.

من ثمة تجيء مساهمتنا المتواضعة هذه لتتناول موضوع التلقي من وجهة سيكولوجية القراءة Psychology of Reading ومن وجهة اللسانيات التربوية Edu-cational Linguistics مركزين على التلقي بمعناه المعرفي Cognitive أي على "استيعاب النص" أو ما يسمى كذلك "بمعالجة الخطاب" Discourse Processing.

نتناول في هذا العرض الأسئلة الأساسية الآتية:

1) انطلاقا من أن نظرية التلقي تهتم بفعل القراءة، ونظرا لكون هذا الفعل يتمحور حول ما نسميه بالاستيعاب أو المعالجة، ماهي العناصر والمقومات السيكولوجية (أي المعرفية) لهذا الفعل؟

2) انطلاقا من أن نظرية التلقي تهتم بالقراءة، ماهي النماذج السيكولسانية التي يقترحها ميدان سيكولوجية القراءة لتفسير عملية الاستيعاب؟

3) انطلاقا من تفضيلنا للنموذج التفاعلي الذي يوفق بين النص والقارئ، ما هو مستوى وماهي أوجه ثبات هذاالنموذج من خلال البحث السيكلوجي والتربوي؟

4) نظرا لأن نظرية التلقي وما يتصل بها من قضايا لم يتم فيها البحث والتجريب في وسطنا الثقافي والتربوي، ماهي بعض المجالات القابلة لهذا التطبيق؟

II - الاستيعاب القرائي في مسار سيكلوجية التعلم :

في بداية هذا القرن، وبالتحديد في سنة 1908 أصدر الكاتب والعالم الامريكي ايدمند هيووي Edmund B.Huey كتابا يعتبر من أهم المؤلفات المؤسسة لميدان سيكلوجية القراءة، وذلك تحت عنوان "سيكلوجية وبيداغوجية القراءة". ومما جاء في هذا الكتاب القولة الشهيرة الآتية :

"اذا نحن استطعنا أن نحلل ونعرف ما نعمله لما نقرأ، فإنه سيكون ذلك قمة مايمكن لعالم النفس انجازه، وذلك لأن هذه المعرفة تتطلب وصفا للعمليات المعقدة جدا التي يقوم بها العقل بل وتفسيرا لأعجب ما تعلمته الحضارة البشرية عبر التاريخ".

إن ماتدل عليه هذه القولة هو أن القراءة (وبالخصوص عملية الاستيعاب القرائي) تكون عملية بشرية معقدة وصعبة الوصف، وأن تحديد عناصرها السيكولوجية والفزيولوجية يعني النجاح في سبر أغوار العقل البشري. لكن رغم أن هذه القولة كتبت منذ ما يزيد على 85 سنة خلت، فإن الاستيعاب القرائي كإشكالية علمية لم تستقطب اهتماما كبيرا إلا في السنوات الأخيرة. ذلك أن ميدان علم النفس بصفة عامة وسيكلوجية التعلم بصفة خاصة، ظلت، في أكبر جزء من هذا القرن، سجينة النظرية السلوكية وما ترتب عنها من مبادئ وقواعد في البحث حول الإنسان وسلوكه. ومن جملة هذه القواعد أن البحث السيكلوجي يجب أن لا يعتمد إلا على ما يمكن ملاحظته وقياسه بكيفية مباشرة. وهكذا فكل ما هو ذهني وباطني كان يعتبر غير جدير أو قابل للبحث العلمي، نظرا لأنه لا يستجيب لهذه القاعدة. ونتيجة لذلك، غاب الاستيعاب القرائي، ومعه القدرات والعمليات المعرفية الأخرى، من البحث العلمي الجدي إلى حدود السنوات الأخيرة (الستينات والسبعينات)، وظل ميدان سيكلوجية القراءة يشهد طيلة هذه المدة سيطرة قضايا التخلف القرائي والمناهج الكلنيكية وطرق الدعم والتقوية البيداغوجية وقواعد التطابق بين الكتابة والنطق. غير أنه في السنوات الأخيرة، مع انهيار المدرسة السلوكية، تكون بكيفية متزايدة إجماع على أنه لا مفر من الاهتمام "بالصندوق الاسود" (العقل) وما يقوم به من عمليات معرفية. وتبلور على إثر هذا الإجماع ميدان قائم بذاته يعرف الآن بسيكلوجية المعرفة Cognitive Psychology،

هذا الميدان الذي أصبح يتوفر على رصيد نظري وافر، بما في ذلك الكتب والمجلات المختصة ومجموعات التدريس والبحث، بل إنه أصبح يتمتع بمصداقية عملية أكبر من غيره من الميادين السيكلوجية الأخرى، خصوصا لما وقع ربطه مع اللسانيات والمعلوميات لصالح ما يسمى "الذكاء المصطنع ‹Artificial Intelligence› " أو العلوم المعرفية ‹Cognitive Sciences› ".

مع هذا التحول إذن أصبح الاستيعاب القرائي موضع اهتمام كبير، وذلك ليس فقط لتحديد عناصر هذه العملية في حد ذاتها، ولكن كذلك لأن دراستها تشكل وسيلة للتعرف على الكيفية التي يعمل بها العقل البشري بصفة عامة.

III-النماذج الثلاثة لتفسير الاستيعاب القرائي :

1- النموذج التصاعدي أو موضوعية النص :

لقد جرت العادة لدى العديد من المربين وغيرهم أن يعرفوا القراءة عامة بأنها "استخراج المعاني من النص" (extracting meaning from the text) أو استخراج ما أراد كاتب النص التعبير عنه. وجرت العادة كذلك أن يطلب من المتعلمين أن يحددوا أفكار الكاتب التي وردت في النص، وكأن هذا النص عبارة عن حوض يغرف منه القارئ ما كان الكاتب قد صب فيه أو كأن معاني النص هي مصنفة ومسطرة وجاهزة للاستخراج.

النموذج التصاعدي إذن هو هذا الذي ينظر إلى القراءة كعملية تسير من الأسفل إلى الأعلى ‹bottom-up model› أي من النص إلى ذهن القارئ، ويعتبر أن المعنى يوجد في النص وليس على القارئ إلا أن يستخرجه، ومن ثمة جاء وصف هذا النموذج بالنموذج النصي ‹textual model›.

ومن الخصائص الهامة لهذا النموذج إذن أنه يعتبر القراءة كعملية يتحكم فيها النص وخصوصياته وتتم بصفة خطية، حيث إن الحروف والكلمات تعالج واحدة تلو الأخرى ‹linear processing›، وذلك خلافا للنماذج الحديثة التي تركز على الانتقاء ‹selectivity› والتنبؤ ‹prediction› وغيرها من العمليات التي تثبت عدم إعتماد القارئ على النص بصفة كلية.

ومن خصائص هذا النموذج كذلك أنه يعتمد على مبدإ الموضوعية، وعدم اعتبار ذاتية القارئ. وهكذا تنبني القراءة، حسب هذا النموذج، على تحليل النص كأداة خارجية وكشيء موضوعي، مثلما يحلل الفزيائي أو الكميائي مادته. أما عن الاستيعاب القرائي، فإنه يعتبر نتيجة حتمية وأتوماتيكية لهذا التحليل.

وفي المجال التربوي، تتجلى المقاربة الموضوعية للقراءة في تعامل المدرسين مع أسئلة الفهم والأجوبة التي تتبع قراءة النصوص، حيث إن هؤلاء المدرسين غالبا ما يحددون لكل سؤال جوابا معينا ولا يقبلون سواه، وكثيرا ما يقيمون هذه الأجوبة على أساس كونها إما صائبة أو خاطئة.

ودائما على المستوى التربوي، أدى المذهب الموضوعي لمعالجة النص القرائي إلى ظهور ما يسمى بالمقروئية (readability)، وهي تلك الخاصية أو تلك السهولة التي تجعل النص قابلا للفهم من طرف متعلمين في مستوى تربوي معين. وتتمثل هذه الممارسة في ضبط مستوى مقروئية النص عن طريق مقاييس ومعادلات رياضية، هذه المعادلات التي تعتمد أساسا على عاملين أساسيين اثنين، وهما صعوبة المفردات من جهة والتراكيب النحوية من جهة أخرى. ومما يزيد في بساطة، بل وسذاجة، هذه الممارسة أن كلا من هذين العاملين اللغويين يعرف إجرائيا بمقياس الطول، طول الكلمة (عدد المقاطع) فيما يخص قياس صعوبة المفردات وطول الجملة (عدد الكلمات في الجملة) فيما يخص قياس صعوبة التركيب النحوي.

ورغم أنه تم الاعتراف منذ عدة سنوات (ما يزيد على 20 سنة)، بأن المقروئية لا يمكن تحديدها على أساس النص وحده، فإن الممارسة تستمر على أساس المذهب الموضوعي وعلى أساس فكرة التنبؤ بصعوبة النص أو سهولته انطلاقا من معطيات النص.

وتجدر الإشارة في هذا السياق أن مفهوم المقروئية هو مفهوم ينبثق من ثقافة معينة، ثقافة تعتمد على التفكير الاجرائي، أي ترجمة المفاهيم النظرية إلى قياسات كمية : قياس الذكاء، قياس المهارات اللغوية، قياس الإعاقة، قياس الاستعداد للتعلم، وكذا قياس المقروئية.

2- النموذج التنازلي أو مذهب الذاتية في الاستيعاب القرائي :

ظهر في السنوات الأخيرة على ساحة البحث السيكلوجي، وبكيفية متزايدة، تيار علمي يعرف بسيكلوجية المعرفة (cognitive psychology)، وهو تيار يهتم أساسا بالميكانيزمات والظواهر الذهنية التي كان يرفض الاهتمام بها أصحاب علم النفس السلوكي لأنها كانت تعتبر غير قابلة للملاحظة وللقياس الموضوعي، وضمن هذا التيار، أصبح من المقبول، بل من المحتم، الاعتراف بالدور المعرفي الذي يقوم به القارئ. وتبلور في الأدبيات المتخصصة نموذج يعاكس النموذج التقليدي (النموذج التصاعدي) هذا النموذج الذي يسمى بالنموذج التنازلي (top-down model) ويتميز هذا النموذج بتفسير مسلسل الاستيعاب القرائي من خلال المعرفة القبلية التي يوظفها ويسخرها القارئ في هذه العملية، وذلك على حساب النص وخصائصه ودوره في تلك العملية، وهو إذن نموذج يشكل ردا قويا على النموذج التصاعدي ويذهب في اتجاهه إلى موقف معاكس.

في مجال التنظير السيكلوجي، يمثل هذا النموذج الباحث النفسي - اللساني فرنك سميث (Frank Smith) الذي أبرز من خلال جميع كتاباته دور القارئ ومعرفته القبلية في عملية القراءة، حيث إنه يعرف فعل القراءة بأنه عملية صب المعاني في النص (bringing meaning into text" وليست العكس. ثم يزيد نفس الكاتب ليصف عملية القراءة بأنها ليست بصرية إلا عن طريق الصدفة، وأنها تتم وراء العينين وأن الفهم القرائي تحدده وتقوده " النظرية " التي توجد في ذهن القارئ (the theory in the head) انظر سميث (Smith) 1975، ويساير نفس التيار العالم النفسي -اللساني كنيث كودمان (Kenneth Goodman) 1988 الذي يعرف القراءة بدوره بأنها " لعبة تخمين سيكلولساني " لا يشكل فيها النص إلا مجموعة من المؤشرات التي ينتقي منها القارئ ما يحتاج إليه.

وقد صاحبت بروز النموذج التنازلي في سيكلوجية القراءة، بل وقد ساهمت في بلورته، حركة النقد المعروفة بالنقد المتمركز على القارئ (reader centered criticism) أو النقد المبني على رد فعل القارئ (reader-response criticism) وفي سياق هذه الحركة، ظهر على ساحة النقد الأدبي مذهب الذاتية في التعامل مع النص (textual subjectivism) أو ما يعرف كذلك بـ(solipsism)، وهو مذهب ينفي إمكانية الاعتماد على الموضوعية في فهم

وتفسير النص ويؤكد على أهمية ذاتية القارئ الناقد. وهكذا، وحسب هذا المذهب، تبتلع موضوعية النص من طرف ذاتية القارئ وتنمحي أمامها، ويتخلى هذا المذهب من خلال العديد من النصوص النقدية. (انظر مثلا، هولاند Holland 1973، وفيش Fish 1970)

3- النموذج التفاعلي للفهم أو إنصاف النص والقارئ معا :

رغم الأناقة التي يمتاز بها النموذج التنازلي، ورغم مستوى الثبات الذي حصل عليه ورغم مزاياه كلها، فإنه لم يلبث أن أثار بعض الانتقادات، وبالخصوص على المستوى التربوي والسيكولوجي- اللساني.

على المستوى التربوي :

★ ينبني النموذج على غياب النص في عملية الفهم، وكأن هذا الفهم يمكن الوصول إليه ابتداء من لا شيء.

★ يوحي النموذج بحرية القارئ أو الناقد أن يفهم ما يشاء أو يصل إلى المعاني التي يرتاح إليها، ومن ثم كان مشكل غياب مفهوم " قابلية " أو "صوابية " التأويل.

★ يوحي النموذج بأن الصواب في القراءة يعني الترفع عن الوحدات السفلى (الكلمات و الأشكال) وتسخير المعاني العامة وتوظيف المعرفة المسبقة. وهذا إيحاء ندرك الآن أنه غير ثابت، وذلك لأن الفهم الفعال ينتج عن استعمال المستويات العليا والمستويات السفلى على السواء وأن الفهم غير الفعال يمكن أن ينتج عن استعمال المستويات العليا (مثلا المعارف غير اللائقة).

انطلاقا من هذه الاعتبارات وأخذا بمحدوديات ومزايا كل من النموذج التنازلي والنموذج التصاعدي يظهر أن هناك مكانا لنموذج ثالث نعتبر أن له ثباتا أكبر نظريا وتطبيقيا، سيكلوجيا وتربويا، وهو " النموذج التفاعلي " (Interactive Model). يتميز هذا النموذج باعتبار كل من النص والقارئ طرفين متكافئين متفاعلين في الفهم وفي توليد المعاني وتأويل النص، حيث إن النص يعطي الإشارة وينشط المعارف المتوفرة لدى القارئ بينما يوفر القارئ التصاميم أو المعارف التي يستعملها القارئ في توليد الفرضيات والمعاني التي يطبقها على النص.

الإطار

ولعل أصدق مثال على هذا النموذج هو نظرية التصميم (Schema Theory)، وهي نظرية للمعرفة تبرز أهمية المعرفة التي يتوفر عليها القارئ، دون التنقيص من دور النص وخصائصه.

إن مفهوم "التصاميم" ليس مفهوما جديدا، بل إنه يرجع إلى القرن الثامن عشر، حيث إنه استعمل لأول مرة من طرف الفيلسوف كانط (Kant) في كتابه الشهير (Critique of Pure Reason) وقد أدخل إلى ميدان علم النفس المعرفي في 1932 من طرف بارتليت (Bartlett) في كتابه "الذاكرة" (Remembering)، لكنه لم يحظ بالاهتمام كمفهوم علمي إلا في السبعينات والثمانينات حيث أصبح الأساس في نظرية قائمة بذاتها حول المعرفة واكتسابها وتنظيمها الخ...

وتبني هذه النظرية على مفهوم "التصميم" (Schema) أو ما يسميه بعض الباحثين ب "إطار" (frame) أو سكريبت (script)، وهو مفهوم يدل على بنية للمعرفة أو إطار معرفي، يمثل أو يحتوي على فكرة معينة أو مفهوم معين. وانطلاقا من هذا المعنى، فإن "نظرية التصميم" تبرز دور المعرفة المسبقة في عملية الاستيعاب وتركز على جانب التفاعل بين هذه المعرفة وخصائص النص.

(انظر في هذا الباب اندرسن Anderson 1985 وروملهارت Rumelhart 1984.)

مسلمات نظرية التصميم:

* يتأثر الفهم بالمعارف التي تتوفر لدى القارئ، وذلك كما وكيفا.
* تلعب العمليات التنازلية والعمليات التصاعدية دورا متكافئا وتتفاعل فيما بينها.
* يتأثر الفهم بسياق القراءة، أي بهدف القراءة وبالوسط الذي تتم فيه.

وظائف التصاميم:

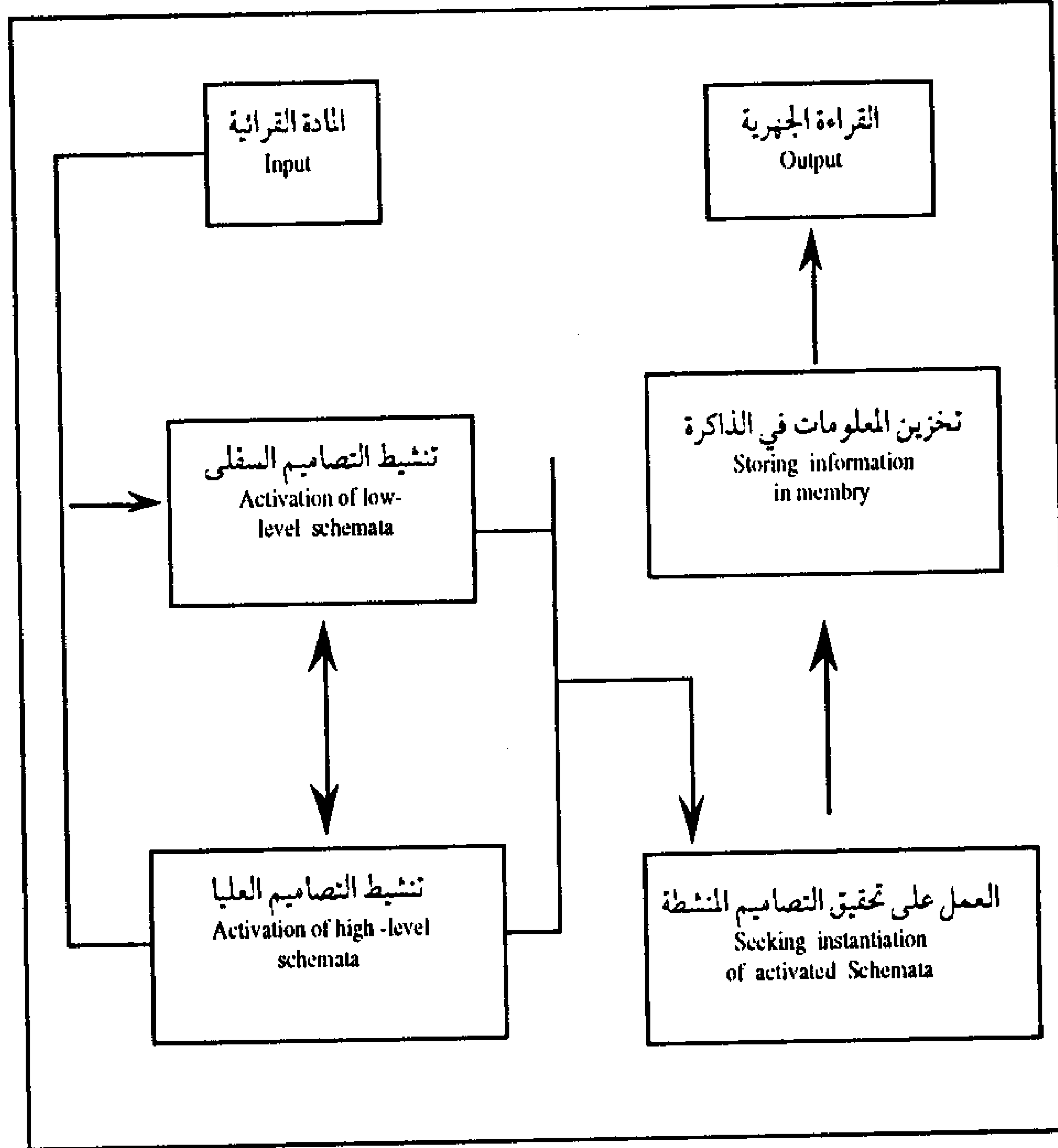
* يوفر التصميم الإطار الذي تدمج داخله معلومات النص.
* يساعد التصميم على توزيع طاقة الانتباه (هو الذي يقرر على أساسه ما هو مهم وما هو غير مهم).

* يساعد التصميم على الاستدلال وبناء المعاني غير المعبر عليها علانية in-ferencing.

* يمكن التصميم القارئ من تنظيم المعلومات وتخزينها في ذاكرته.

* يمكن التصميم من استخراج المعلومات من الذاكرة.

(انظر التمثيل المبسط لنظرية التصميم)



تمثيل مبسط للنموذج التفاعلي لنظرية التصميم

أنواع المعرفة التي تؤثر على الفهم :

1) **المعرفة التصميمية**

أ- معرفة العالم

* معرفة الحقائق

* المعرفة السوسيو - ثقافية

ب- المعرفة البنيوية (بنية الخطاب)

2) **معرفة السياق** context

أ- معرفة الموقف situation

ب- معرفة مايصاحب النص context

3) **المعرفة النسقية** systemic

أ- معرفة النظام اللغوي

* النظام الصوتي / الكتابي

* النظام الدلالي

* النظام التركيبي

(عن آندرسن ولينش Anderson & Lynch 1988)

IV- النموذج التفاعلي من خلال البحث السيكلوجي :

لقد جلبت القراءة كعملية معرفية ولسانية مجموعة من الباحثين تحت مظلة المهتمين بمعالجة الخطاب . وما يهمنا في الكلام عن هؤلاء الباحثين هو أنهم حاولوا تسليط الأضواء على علاقة النص وخصائصه بالقارئ وخصوصياته في سياق القراءة . وتبرز بحوثهم ، من جملة ما تبرزه ، التفاعل الذي نحن بصدد التركيز عليه ، وتؤكد على الأهمية المتساوية لخصائص كل من النص ومعرفة القارئ . وفيما يلي نورد نتائج بعض هذه البحوث .

1) إن بنية القصة، أو ما يسمى عادة بنحو القصة (Story Gramman)، لها واقع سيكلوجي (Psychological reality)، أي أنها ترتبط بعملية الاستيعاب القرائي، ذلك أن تغيير هذه البنية أو عدم احترامها في الكتابة يؤدي إلى خلل في فهم القارئ. (انظر مثلا، ستاين وكلين (Stein & Glenn، 1979) وتورنديك (Thorndyke 1979)، كما أن المتعلمين للقراءة غالبا ما يكون لديهم إحساس بهذه البنية، حيث إنهم يستعملونها في المعالجة الذهنية لنص القصة وفي تنظيم للمعلومات في الذاكرة.

2) المعلومات الهامة في القصة أو المعلومات التي تنتمي إلى الأجزاء العليا (Top nodes) تحظى باهتمام أكبر من طرف القارئ ويحافظ عليها في ذاكرته بصفة أحسن ولمدة أطول: مثلا المقام (Setting) يلصق بذاكرة القارئ بصفة أقوى من بداية الحدث وأكثر من حل العقدة أو النتيجة.

3) إن الحساسية تجاه خصائص الخطاب القصصي تتغير حسب خصائص القارئ، أي حسب مستوى نموه وحسب سنه، وكذا حسب مستواه الدراسي.

وفيما يخص النص الوصفي والعرضي:

4) تتغير سرعة المعالجة، أي سرعة الفهم، حسب البنية الدلالية للنص (Propositional structure). أي حسب كثافة المعاني وليس حسب عدد المفردات المختلفة. (انظر مثلا، كينش وفان دايك (Kintsch & Van Dijk 1978).

5) تتأثر عملية الفهم بالتركيبية الهرمية للنص (Hierarchical structure)، أي الأفكار المهمة (thematic information) أي تلك الأفكار التي لها مستوى أعلى من الشمولية تحفظ في الذاكرة بكيفية أحسن ولمدة أطول (ماير Meyer 1975).

من العوامل التي تفسر هذه النتيجة العامة أن الأفكار (أي الأفكار العليا في الهيكلة الهرمية) تخزن في الذاكرة بكيفية أسهل وتدمج داخل التصاميم العليا، كما أنها تستخرج من هذه الذاكرة بكيفية أسرع.

6) تتغير الحساسية بالتركيبية الهرمية للنص حسب خصائص القارئ وبالخصوص:

★ المعلومات المتوفرة لديه، حيث إن المعرفة المسبقة بموضوع القراءة تسهل الاهتمام بالأفكار الأساسية والانتباه اليها.

★ القدرة القرائية للقارئ، حيث ان المتعلمين ذوي مستوى عال في القراءة يتوفرون على قدرة أكبر للانتقاء (Selectivity)، وينظمون المعلومات المحصل عليها بكيفية أنجع. (انظر مثلا الزاكي Ezzaki، 1984)

7) تتأثر عملية الفهم بمجموعة من التقنيات الخطابية السهلة للاستيعاب (Comprehension aids)، ومن هذه التقنيات نذكر على الخصوص:

تحديد الفكرة الأساسية في بداية النص.

– تقديم النص بفقرة منظمة (advance organizer)

– اعتماد وحدة الموضوع وتناسق النص.

إن هذه التقنيات وغيرها تسهل ما يسميه أوسابيل (Ausubel)، 1969 "عملية الإدماج"، إدماج المعلومات الجديدة ضمن تراكيب ذهنية واسعة، وبالتالي تنظيمها بكيفية أحسن داخل الذاكرة وتسهيل استخراجها منها عند الحاجة. كما انها تقنيات تساهم في بناء البنية العامة (Macro-structure) التي تكون الهدف الأساسي في القراءة.

8) إن الاستفادة من هذه التقنيات تتغير حسب خصائص القارئ، ومن ثم فأن مقومات النص ليست العامل الوحيد في تحديد ما يفهم أو كيف يتم هذا الفهم.

٧ - التلقي والمجال التربوي :

إن نظرية التلقي كغيرها من النظريات الأدبية أو اللسانية أو السيكلوجية، تمتد حتما إلى ميدان التفكير البيداغوجي والبحث التربوي. فمما لاشك فيه أن الممارسة التربوية، وبالخصوص تلك التي تتعلق بمعالجة النص القرائي في الوسط التعليمي، قد تأثرت في السنوات الأخيرة بتيار سيكلوجية المعرفة وبالنظريات والبحوث التي تركز على دور القارئ في عملية التلقي، وهكذا وبفضل هذا التأثير، أصبحت التقنيات التعليمية تستغل بكيفية منظمة المعرفة المسبقة للقارئ في عملية القراءة، بل وتبني المعالجة الحديثة للنصوص القرائية على أساس هذه المعرفة وهكذا، أصبح من

الضروري بداية تدريس النص بمجموعة من الأنشطة تهدف إلى تحريك المعرفة المتوفرة لدى المتعلم (Schema activation) وتوسيعها إن اقتضى الحال .

وانطلاقا من أن السياق ، وبالخصوص هدف القراءة (الذي يكون إحدى عناصره الهامة) يؤثر في عملية الفهم كما وكيفا ، فإنه أصبح من المهم بمكان تحديد هدف قرائي في شكل أسئلة موجهة تساعد على توجيه عملية القراءة .

واعترافاً بدور ذاتية القارئ في عملية القراءة ، أصبح ضروريا قبول الاختلاف في الكيفية التي يفهم بها النص وفي معالجة الاسئلة التي توضع حول هذا النص مادام هذا الاختلاف يبقى في حدود القابلية وما دامت أجوبة المتعلم على أسئلة الفهم متبوعة بنوع من التعليل .

ومن التقنيات التي تستعمل في مجال توسيع معرفة المتعلم تلك التي تعرف بالتصميم الدلالي (Semantic mapping) ، وهي طريقة تحدد بواسطتها المفاهيم التي ترتبط بموضوع معين (موضوع النص الذي سيقرأ) وتمكن المتعلمين ، في إطار مناقشة مع المدرس ، لا من توسيع حصيلة المفردات اللغوية فقط ، ولكن كذلك من تنظيم هذه المفردات وتوضيح العلاقات فيما بينها : مثلا تحديد المفاهيم الرئيسية (Superordinate) والمفاهيم الثانوية (subordinate) والمفاهيم المتساوية فيما بينها (coordinate) . وينطلق هذا التوضيح للعلاقات بين المفاهيم من اعتبار المعرفة أنها لا تتكون من البنيات المعرفية فقط (المفاهيم) ولكن كذلك من العلاقات التي تربط بين هذه البنيات . وهكذا ، فإن هذا النشاط التربوي (أي بناء التصاميم الدلالية) يساعد على توسيع تصاميم (معرفة) القارئ والربط فيما بينها ، وبالتالي ضمان تفاعل أحسن مع معطيات النص .

ونظرا للدور الكبير الذي يلعبه النص وخصائصه في عملية الاستيعاب ، فإن جلب اهتمام المتعلم إلى هذه الخصائص أمر لايمكن الاستغناء عنه في العملية التعليمية . ومن أهم هذه الخصائص : بنية النص وتركيب الفقرات التي يشتمل عليها هذا النص ، وكذا التقنيات الخطابية التي يستعملها الكاتب ، كل ذلك لأجل ترسيخ مهارة القراءة ، بل وحتى الكتابة ، لدى المتعلم .

ومن جملة التقنيات التي تدخل في هذا الباب استغلال " بنية القصة(Story structure) كأداة بيداغوجية لبعض الأغراض التربوية، ومن هذه الاغراض، نذكر، على سبيل المثال، وضع أسئلة الفهم التي يمكن للمدرس أن يجلب بواسطتها انتباه المتعلم إلى الأجزاء المهمة في القصة.

وعلى واجهة البحث العلمي، يمكن اقتراح مجموعة من القضايا تدور كلها حول مسألة التلقي من الوجهة التربوية، ومن هذه القضايا ما يلي :

- ما هي الاستراتيجيات والمهارات التي يوظفها المتعلمون في معالجة النصوص المدرسية وغير المدرسية، الأدبية والعلمية ؟

- ماهي مواطن القوة والضعف التي يظهرها المتعلمون في هذه المعالجة ؟

- كيف يمكن تنمية استراتيجيات القارئ النشيط لدى المتعلمين؟ (القراءة النشيطة عوض القراءة السلبية).

- كيف يوفق التلقين الفعال بين موضوعية النص وذاتية القارئ وكيف يمكن توظيف كل منهما ؟

- ما هي العوامل المساعدة على التلقي والفهم الفعال في وسطنا التربوي ؟

إن مما لاشك فيه أن حضارة العصر تعتمد بكيفية متزايدة على الكتابية (Literary) عوض الشفاهية Orality، وإن مما يلاحظ أن ثقافات الغرب ومواردها المكتوبة أصبحت تعتمد على قواعد للتقديم الكتابي للمعلومات قصد الاستهلاك العمومي : الكتب المدرسية، الوثائق العمومية من منشورات ودلائل وأوراق إدارية . وأصبحت توظف تقنيات تسهل استهلاك المعلومات وهضمها، في حين أن المواد المكتوبة باللغة العربية لازالت تفتقر إلى هذه القاعدة العلمية وإلى التقنيات للتوصيل الفعال للمعلومات وهكذا فإنه يجدر بنا أن نهتم، من جملة ما نهتم به، بالبحث في التقنيات الفعالة لتسهيل استعمال اللغة العربية كأداة لتوصيل وتلقي المعرفة، لا في الوسط المدرسي فقط، بل على مستوى تداول المواد المكتوبة بصفة عامة (document design) وهذا عمل (أي البحث في هذا المجال) لا يمكن إلا أن يكون عملا تتداخل وتتكامل فيه المعارف (معارف اللغويين والتربويين وأصحاب علوم التواصل).

الخاتمة

لقد توخينا في هذه المساهمة المتواضعة أن نعالج مسألة التلقي من خلال سيكلوجية المعرفة وبالتدقيق من خلال ما يعرف الآن بسيكلوجية القراءة.

وفي سياق استعراضنا للنماذج التي تحاول تفسير عملية الاستيعاب القرائي من الوجهة السيكلوجية، أوضحنا أن هذه العملية لا يمكن أن تفسر من خلال الاعتماد على النص (وهذا شيء نعرفه كذلك من مقومات نظرية التلقي)، كما انها (أي عملية الاستيعاب) لا يمكن أن تعتمد فقط على القارئ ومعارفه وأهدافه، ومن ثم كان هناك مكان لموقف ثالث يعطي لكل من القارئ والنص دورا مهما وترد للنص مكانة أحسن من تلك التي كانت له.

والى جانب تقديم العناصر النظرية لهذا الموقف، أوردنا مجموعة من البحوث الميدانية التي تبرز الواقع السيكلوجي لبعض مقومات النص، وكذا التفاعل بين القارئ والمادة القرائية، ثم أوردنا بعض التطبيقات للنموذج التفاعلي للقراءة، منها تطبيقات بيداغوجية تتعلق بمعالجة النصوص في الوسط التعليمي، ومنها تطبيقات تخص قضايا للبحث العلمي في المجال المغربي.

ولقد ركزنا في هذه المساهمة على النموذج التفاعلي للاستيعاب القرائي لنبرز أهمية كل من ذاتية القارئ (المتمثلة في المعارف التي يتوفر عليها) وخصائص النص، وبذلك فإننا نعبر (بكيفية ضمنية) على عدم تزكيتنا للموقف الذي يجعل من القارئ المحور الرئيسي، وذلك على الاقل، فيما يخص المجال التربوي.

إن مما لا شك فيه أن النموذج التفاعلي للاستيعاب، بما في ذلك "نظرية التصميم"، لا يخلو من مشاكل نظرية وتطبيقية. ومن هذه المشاكل نذكر على سبيل المثال:

1) مشكل التعريف، حيث إن المفاهيم التي يعتمد عليها النموذج تبقى قليلة الوضوح. فمفهوم " التصميم " مثلا، لازال غامضًا رغم ماكتب عنه ورغم البحوث الميدانية التي انجزت حوله، كما انه لازال يعبر عنه عن طريق الاستعارة كأن يوصف باطار معرفي (cogntive framwork) أو رزمة من المعرفة: (packet of know ledge).

2) مشكل بناء نظرية بكاملها على أساس مفهوم " مجرد " (abstract)، ذلك أن هذا المفهوم (أي التصميم) هو في الواقع لا يمثل أي شيء ملموس، وانما هو تجريده يجمع بين الاشياء التي تمثله (exemplars)، وهو مايسمى في الايستمولوجيا بـ "reification" بالتشيىء.

3) الطابع المصطنع للنصوص التي استعملت في البحوث الميدانية المتعلقة بالنموذج التفاعلي وبنظرية التصميم (حول هذا الموضوع، انظر سادوسكي والزملاء "Sadoski et al" 1991، ضمن آخر عدد Reading Research Quarterly). إلا أنه، رغم هذه المشاكل وغيرها فإن النموذج التفاعلي يبقى في نظرنا نموذجا صالحا لتفسير دور كل من القارئ وخصائص النص في عملية القراءة، وبالخصوص في المجال التعليمي.

وفي الأخير، يجدر بنا أن نشير إلى أنه، رغم ما نعرفه الآن عن عملية التلقي والاستيعاب إما عن طريق علم النفس أو غيره من العلوم، فإن محتوى قولة ادمند هيوي Edmund Huey التي ذكرناها سابقا تبقى بعيدة المنال وأننا لا زلنا بعيدين لما يعمله العقل البشري مدة القراءة.

المراجع

Anderson, R.C. (1985) Role of the reader's schema in comprehension, learn ing and memory. In Singer, H.& Ruddell, R.B. (eds.) **Theoretical models and processes of reading.**, Newark (Del.) : International Reading Association.

Anderson, A. & Lynch, T. (1988) **Listening.** Oxford: Oxford University Press.

Ausubel, D.P. (1969) **Readings in school learning.** New York: Rinehart & Winston.

Bartlett, F.C. (1932) **Remembering.** Cambridge: Cambridge University Press.

Barthes, R. (1970) Science versus Literature. In Lane, M. (ed.) **Introduction to structuralism.** New York: Basic Books.

Eagleton, T.(1983) **Literary theory: An introduction.** Oxford: Basil Blackwell.

Ezzaki, A. (1984) The effects of text structure on the comprehension and recall of adult readers...Unpublished Ph.D. dissertation, Temple University, Philadelphia (USA).

Fish, S (1976) Interpreting the variation ,**Critical Inquiry 2**, 477-78

Goodman, k. (1988) The reading process. In Carrell. P.L. Devine, J.& Eskey, D (eds.) **Interactive approaches to second language reading.** New York: Cambridge University Press.

Holland, N.N. (1973) **Poems in persons.** New York: Norton.

Huey, E.B. (1908) **The psychology and pedagogy of reading.**

Cambridge (Ma) : M.I.T. Press.

Iser, W. (1974) **The implied reader.** Baltimore.

Jauss, H.R. (1974) Literary history as a challenge to literary theory. In Cohen, R. (ed.) **New directions in literary theory** ,London.

Kintsch, W.& van Dijk, T.A. (1974) Towards a model of text comprehension and production.**Psychological Review**, **85.** 363-394.

Meyer, B.J.F. (1975) **The structure of prose and its effects on memory.** Amsterdam: North Holland Publishing Company.

Rumelhart, D.E. (1984) Understanding understanding. In Flood, J.(ed.) **Understanding reading comprehension.** Newark (Del.) : International Reading Association.

Sadoski, M. Paivio,A.& Goetz, E.T. (1991). A critique of schema theory in reading and a dual coding alternative. **Reading Research Quarterly, 26.** 463-484.

Smith,F.(1975) **Understanding reading.** New York: Holt Rinehart & Winston.

Stein, N.& Glenn, C.(1979) An analysis of story comprehension in elementary school children. In Freedle, R.D. (ed.) **New horizons in discourse processing.** Norwood (N.J.): Ablex Publishing Company.

Thorndyke, P. (1977) Cognitive structures in comprehension and memory of narrartive discourse.**cognitive . Psychology, 9** .77-110.